



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cristiane Gomes de Oliveira

“Que rei sou eu?”: Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2017

Cristiane Gomes de Oliveira

**“Que rei sou eu?”: Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo:
uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella

Rio de Janeiro

2017

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

O48 Oliveira, Cristiane Gomes de.
“Que rei sou eu?”: Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II / Cristiane Gomes de Oliveira. – 2017.
219 f.

Orientadora: Rita de Cássia Prazeres Frangella.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Ensino Infantil – Teses. 3. Escola pública– Teses. 4. Colégio Pedro II – Teses. I. Frangella, Rita de Cássia Prazeres. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 373.2(815.3)

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

Assinatura

Data

Cristiane Gomes de Oliveira

**“Que rei sou eu?”: Escolas Públicas de Excelência, Políticas Educacionais e Currículo:
uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II**

Tese apresentada, para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”.

Aprovada em: 29 de março de 2017.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella (Orientadora)

Faculdade de Educação – UERJ

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Prof.^a Dr.^a Elizabeth Fernandes de Macedo

Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Flávia Miller Naethe Motta

Univeridade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof.^a Dr.^a Ligia Maria M. L. Leão de Aquino

Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2017

AGRADECIMENTOS

Por trás de cada linha que escrevi, há textos que ninguém conseguirá ver. Na verdade, alguns possuem essas lentes, do experimentado...

São cheiros, sabores, medos, anseios, alegrias, sorrisos, parcerias que só quem compartilhou, tendo em si “o outro”, alcança...

Parcerias de vida... Privilégios, gratidão:

À minha família, Bebel, Luiza, Jeane, Cristina e José Carlos, primeira, maior, melhor e infinita escola de amor, persistência, dedicação, doação e tantos quantos sentimentos e valores existirem...

Ao Marcelo Rosa, amor e companheiro incansável, por florir e alegrar os meus caminhos; estendendo o carinho à sua família.

À Prof.^a Rita Frangella, a quem não me furtarei a dizer pessoalmente cada palavra, e são muitas, para definir tamanha dedicação, atenção, e tantas qualidades profissionais e humanas de quem alcança as nuvens sem tirar os pés do chão.

Ao grupo de pesquisa mais especial que já conheci e ouvi falar, pelos aprendizados e momentos compartilhados, pela parceria (Ana Paula, Bonnie, Dafne, Danielle, Guilherme, Jade, Juliana Mendes, Lhays, Maria Clara, Meyre, Nataly, Neide, Nívia, Phelipe, Roberta, Rosalva, Thaiane).

Às amigas de trabalho e de vida, Gabriela, Katia, Liana, Maria Clara e Marilene, por todo carinho, atenção, parceria, torcida, orações e sensibilidades...

Ao *Carpe Diem*, e elas se identificarão aqui...

A todos os amigos e amigas, e são muitos os especiais, afilhados e parentes que esperam o meu retorno ao convívio social: volto já.

Ao Colégio Pedro II (#eundefendocp2).

A todos os servidores do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir), pelas experiências compartilhadas.

Aos amigos do Colégio Pedro II, Carlos A. Sobrinho, Edson Martins, Elyana Mira, Estela Brito, Evaldo Bechara, Jane Trajano, Leda Aló, Maria Célia e muitos outros a quem admiro e tenho afeição, pelo compartilhamento de experiências, sonhos, lutas, angústias e sorrisos.

Ao Prof. Oscar Halac pelo investimento e valorização da Educação Infantil no âmbito do Colégio Pedro II.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por todos os momentos de formação vividos, desde a graduação (#uerjresiste).

Aos amigos e alunos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ): também já estou voltando.

Aos Professores Elizabeth Macedo e Carlos Ferraço, pelas considerações e leitura atenta no percurso da pesquisa, e às Professoras Flávia Motta, Ligia Aquino, Rosanne Evangelista Dias e Neide Cavalcante Guedes pela disponibilidade para participação na Banca e compartilhamento da leitura deste trabalho.

Às crianças, em todas as suas ambivalências que me interpelam e alegram.

[...] Ah, poder ser tu, sendo eu!
Ter a tua alegre inconsciência,
E a consciência disso! Ó Céu!
Ó campo! Ó canção! A ciência

Pesa tanto e a vida é tão breve!
Entrai por mim dentro! Tornai
Minha alma a vossa sombra leve!
Depois, levando-me, passai!

Fernando Pessoa

Um rei mandou construir uma redoma ao redor do seu palácio para que nenhum barulho pudesse entrar no castelo. Ele amava o silêncio. Consequentemente, som algum podia sair [...]. Até que um dia, no encontro com sua própria voz, ele reconhece que as palavras não foram feitas para o calabouço. E, num grito que estava calado há tanto tempo, ele ordena: Que se abram as portas! Que se derrube a redoma! Que se abatam os muros!

Marina Colasanti

Que as fronteiras sejam sempre lugares de encontros e aproximações.

RESUMO

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **“Que rei sou eu?” – Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II.** 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Este estudo tem o objetivo de analisar o processo de produção curricular em uma tradicional escola pública da Rede Federal de Ensino do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, tendo como lócus de investigação o processo de instituição da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Partindo do modelo heurístico de análise das políticas educacionais de Stephen Ball, a pesquisa é desenvolvida a partir de uma perspectiva discursiva no diálogo com Ernesto Laclau e Homi Bhabha. A partir desses aportes teóricos, postulando a negação de uma cultura original, essencializada, e a ideia de um currículo como texto a ser implantado, o currículo é assumido como enunciação cultural, como práticas discursivas em espaços de negociação e articulação de múltiplos sentidos produzidos em contextos de produção interligados. Torna-se, portanto, território inacabado de produção de conhecimentos e disputas políticas em situações contingenciais, em que diferentes grupos de interesse vão se articulando em discursos equivalentes e nos conflitos das diferenças. Em contexto brasileiro de investimento em políticas públicas que caracterizam uma nova institucionalidade da infância, estudos do campo da Educação Infantil dialogam com teorias pós-coloniais apontando para a necessidade de práticas pedagógicas na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas que sejam desenvolvidas na perspectiva da diferença. As políticas curriculares em um colégio que traz o discurso de excelência na oferta do ensino público de qualidade, e que se propõe a oferecer a Educação Infantil após 175 anos de existência, são investigadas em diálogo com a observação *in loco* das práticas educacionais em suas articulações e negociações cotidianas que constituem o tempo-espaço escolar como espaço de produções de significação do currículo. Compõem o material de análise registros em Diário de Campo de observações feitas nos diferentes espaços de enunciação do contexto investigado, análise documental produzida pela instituição, sítios da internet relacionados e entrevistas realizadas com Coordenadores, Orientadores Pedagógicos e Equipe Gestora, nas quais são evidenciados os discursos que tensionam a produção de sentidos de qualidade na Educação Infantil. Os dados da pesquisa revelam, no contexto analisado, que a Educação Infantil insurge, ela própria, como diferença, constituindo-se na prática de diferir o espaço escolar, que negocia, articula, mobiliza e desloca *saberes-fazeres* institucionalizados nas políticas de produção curricular. As ambivalências da Educação Infantil se apresentam, nesse contexto, ainda mais complexificadas: se por um lado são observados avanços significativos na ressignificação da infância, da perspectiva da diferença e do lugar da infância nas produções curriculares, por outro, surgem outras tensões e deslocamentos que mobilizam o discurso da diferença e igualdade de questões referentes à Educação Infantil no âmbito da instituição, em relação às outras etapas da Educação Básica, que retornam ao ponto sobre as limitações e possibilidades de pedagogias que garantam o protagonismo infantil e escapem aos moldes escolarizantes da infância, nas articulações das políticas curriculares da Educação Infantil e na significação de qualidade hegemônica na instituição.

Palavras-chave: Currículo. Políticas curriculares. Educação Infantil. Discurso. Diferença. Qualidade. Colégio Pedro II.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **“What king am I?” – Public schools of excellence, educational policies and curriculum: an analysis of the process of institutionalization Early Childhood Education in the Pedro II School.** 2017. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

This study aims to analyze the curricular production process in a traditional public school of the federal network of education of Rio de Janeiro, *The Pedro II College*. The *locus* of investigation is the institutional process of the Early Childhood Education as the first stage of Basic Education. From the heuristic model of analysis of educational policies of Stephen Ball, the research is developed in a discursive perspective in dialogue with Ernesto Laclau and Homi Bhabha. From these theoretical contributions, it is postulated a denial of the idea of an original, essentialized culture and is also against the curriculum as a text to be implanted. Instead, the curriculum is assumed as cultural enunciation, as discursive practices of negotiation spaces and articulation of multiple meanings produced in interconnected contexts of production. Therefore, the curriculum becomes an unfinished territory of knowledge production and political disputes in contingency situations, where different group`s interests are articulated in equivalent discourses, always in conflict because of the differences. In the context of investment in public policies that characterize a new institutionalization of childhood education in Brazil, studies on the field of early childhood education dialogue with postcolonial theories pointing the need for pedagogical practices in the education of young children in kindergartens and pre-schools that are developed on a difference perspective. The curricular policies in a 175 years old school that offers Early Childhood Education and presents itself with the discourse of excellence and quality public education are investigated in dialogue with the observation *in loco* of educational practices and their articulations. It is also investigated how this operates within everyday negotiations that constitutes school time-space, as a space for productions of meaning of the curriculum. The discourses that tensions the production of meanings of quality in Early Childhood Education where investigated by the analysis of the records of the diaries that where made on the field; the observations that where made in the different spaces of enunciation in the context investigated; the documentary analysis produced by the institution; websites and in interviews with coordinators, pedagogical guides and management team. The data, in the context analyzed, reveals that Child Education emerges as a difference. It constitutes itself in the practice of deferring of the school space. This space negotiates, articulates, mobilizes and dislocates institutionalized *knowledge/know-how* in curricular production policies. The ambivalences of Early Childhood Education are even more complex in this context. On one hand, significant advances are observed in the re-signification of childhood, from the perspective of difference and from the place of childhood in curricular productions. On the other hand, there are other tensions and displacements that mobilize the discourse of difference and equality from the questions concerning Early Childhood Education to the scope of the institution in relation with the other stages of basic education. This helps to return to the point about the limitations and possibilities of pedagogies to guarantee children`s protagonism and escapes from the educational patterns of childhood by the articulations of curricular policies of Early Childhood Education and in the significance of the hegemonic meaning of quality in the institution.

Keywords: Curriculum. Curriculum policies. Early childhood education. Discourse. Difference. Quality. Pedro II College.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Expansão e oferta de segmentos de ensino e quantitativo de alunos	49
Quadro 2 – Formas de Ingresso.....	52
Quadro 3 – Relação candidato vaga/edital para ano letivo 2016 (continua).....	53
Quadro 4 – Mapa de vagas do plano de expansão da pós-graduação em 2015	55
Quadro 5 – Atividades de pesquisa e extensão fomentadas com verba própria em 2015.....	56
Quadro 6 – Profissionais envolvidos no PRD.....	56
Quadro 7 – Bolsas parcialmente financiadas pela Capes em 2015	57
Quadro 8 – Índice de titulação do corpo docente (efetivo e contratado) em 2015	58
Quadro 9 – Evolução dos Grupos de pesquisa no CPEI no período de 2013 a 2015.....	58
Quadro 10 – Diagnóstico estratégico do CPEI em 2014.....	61
Quadro 11 – Contextualizando a instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II	117
Quadro 12 – Equipe Técnico-Pedagógica do Creir.....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeto Proinfância	96
Figura 2 – Fachada da Unidade de Educação Infantil Realengo.....	96
Figura 3 – Salas da Educação Infantil Realengo.....	97
Figura 4 – Pátio coberto	97
Figura 5 – Laboratório de Informática	97
Figura 6 – Sala de Música.....	98
Figura 7 – Área externa.....	98
Figura 8 – Área externa, gramado.....	98
Figura 9 – Área externa, pátio descoberto.....	99
Figura 10 – Área externa, solário	99
Figura 11 – Palestras, oficinas e minicursos	141
Figura 12 – A formação docente	141
Figura 13 – Formação docente (continuação).....	142
Figura 14 – Reportagem jornal O Dia.....	158
Figura 15 – Responsável 1	159
Figura 16 – Responsável 2	159
Figura 17 – Responsável 3	160
Figura 18 – Responsável 4	160
Figura 19 – Responsável 5	160
Figura 20 – Responsável 6.....	160
Figura 21 – Responsável 7	161
Figura 22 – Responsável 8	161
Figura 23 – Responsável 9	161
Figura 24 – Responsável 10	161
Figura 25 – Responsável 11	162
Figura 26 – Responsável 12	162
Figura 27 – Responsável 13	162
Figura 28 – Responsável 14	162
Figura 29 – Responsável 15	163
Figura 30 – Responsável 16	163

Figura 31 – Responsável 17	163
Figura 32 – Responsável 18	163
Figura 33 – Responsável 19	164
Figura 34 – Conselho de alunos representantes de turma	176
Figura 35 – Ata do Pré-Cart da turma 22 (4 anos de idade).....	176
Figura 36 – Responsáveis compartilhando experiências com as crianças	181
Figura 37 – Responsáveis assistindo a documentários e filmes no Cine Creir	182
Figura 38 – Questões levantadas no Pré-Cart, turmas 12, 22 e 24.....	183
Figura 39 – Questões levantadas no Pré-Cart, turmas 26, 32 e 34.....	184
Figura 40 – Pré-Cart, turmas 11, 21, 23, 25, 31 e 33	184
Figura 41 – Demandas do CRR.....	185
Figura 42 – Eixos de discussão	185
Figura 44 – Autonomia	186
Figura 45 – Relações familiares	186
Figura 46 – Autoimagem e aceitação do outro	187
Figura 47 – Sexualidade	187
Figura 48 – Crianças organizando seus portfólios	205
Figura 49 – Portfólios e Relatórios de Avaliação	205

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAp/UERJ -	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Colégio de Aplicação)
Capes -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp-Iserj -	Colégio de Aplicação do Instituto Superior do Rio de Janeiro
Cart -	Conselho de Alunos Representantes de Turma
CEB -	Câmara de Educação Básica
CF -	Constituição Federal
CIEP -	Centro Integrado de Educação Pública
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COC -	Conselho de Classe
Codir -	Colégio de Dirigentes
Coedi -	Coordenação Geral da Educação Infantil
Conepe -	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consup -	Conselho Superior
CPII -	Colégio Pedro II
Creir -	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo
CRR -	Conselhos de Responsáveis Representantes
DCNEI -	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Defei -	Diretoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil do Colégio Pedro II
EBTT -	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI -	Espaço de Desenvolvimento Infantil
EEP -	Especialização em Educação Psicomotora
EI -	Educação Infantil
Enem -	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT -	Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
Fahupe -	Faculdade de Humanidades Pedro II

FNDE -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GI -	Grupamento I
GII -	Grupamento II
GIII -	Grupamento III
GIV -	Grupamento IV
GV -	Grupamento V
Ideb -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC -	Ministério da Educação
MP -	Medida Provisória
MPEB -	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
Napne -	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas
Nudom -	Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II
PAC -	Programa de Aceleração do Crescimento
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC -	Proposta de Emenda à Constituição
Pibid -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMDB -	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE -	Plano Nacional de Educação
PPP -	Projeto Político-Pedagógico
PPPI -	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PRD -	Programa de Residência Docente
Prodi -	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
Proeja -	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
Proen -	Pró-Reitoria de Ensino
Profmat -	Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
Progesp -	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas

Proinfância -	Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
Pronatec -	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProPEd/UERJ -	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
PROPGPEC -	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
RCE -	Revista Contemporânea de Educação
RCNEI -	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RII -	Campus Realengo II
RPG -	Reunião de Planejamento Geral
RPS -	Reunião de Planejamento Semanal
Saeb -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEER -	Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
Sesop -	Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica
TCLE -	Consentimento Livre e Esclarecido
Ueir -	Unidade de Educação Infantil Realengo
UERJ -	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Unicamp -	Universidade Estadual de Campinas
Unirio -	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

COMEÇO DE CONVERSA	15
1 PRODUÇÃO CURRICULAR COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL: INVITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES	62
1.1 Significando currículo: de que estamos falando?	73
1.2 Para a infância... que currículo? Ou sobre currículo com/na infância	78
1.3 Políticas Públicas para a Educação Infantil e a nova institucionalidade da infância: um campo em (re)construção	86
1.3.1 <u>A nova institucionalidade da infância e o Colégio Pedro II como locus de investigação</u>	93
2 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL “ENTRA” NO JOGO POLÍTICO DAS PRODUÇÕES CURRICULARES	107
2.1 O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir) como locus de investigação: breve caracterização e estrutura atual	116
2.2 “Zerinho não! Não somos um braço do Ensino Fundamental”: um lugar para a Educação Infantil no Colégio Pedro II	120
2.3 “Isso aqui é uma Nárnia no Pedro II”: o Creir como terceiro espaço	133
2.4 “O que não queremos perder do Pedro II? E o que não queremos perder da Educação Infantil?”: tradição e protagonismo infantil na produção curricular.. 156	
2.4.1 <u>O que não queremos perder do Colégio Pedro II? O encontro com a tradição</u>	157
2.4.2 <u>O que não queremos perder da Educação Infantil? Protagonismo infantil na produção curricular</u>	169
2.5 “Se não der certo aqui... não vai dar mais em nenhum lugar!”	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS (E SEMPRE PROVISÓRIAS)	206
REFERÊNCIAS	210

COMEÇO DE CONVERSA

O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.

Guimarães Rosa

Considerando que são múltiplos os contextos que produzem sentido para a qualidade de demandas existentes na oferta da educação pública (LOPES, 2012), e toda fugacidade das informações e conhecimentos que a contemporaneidade nos impõe e à qual nos expõe, identifico, impelida pela experiência que me afeta e atravessa, me toca e me transforma (BENJAMIN, 1994; LAROSSA, 2002), pontos de partida para inquietações que foram delineando os caminhos desta pesquisa.

A trajetória de estudante em escolas públicas em todas as etapas da Educação Básica e do Ensino Superior interpela as trajetórias profissional e acadêmica que tenho construído, constituindo objetos de pesquisas relacionados às demandas e à oferta de uma escola pública de qualidade, e questões relativas às possíveis marcas identitárias de excelência que as definem como tal.

As experiências enquanto educadora, professora de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Orientadora Educacional e gestora em diferentes instituições de educação formal e não formal são atravessadas por duas instituições públicas de ensino cujos discursos destacam-nas como instituições de excelência na oferta da educação pública do Rio de Janeiro, distinguindo-as de outras escolas pelas quais passei.

Os vínculos profissionais atuais como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ/Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e Técnica em Assuntos Educacionais no Colégio Pedro II (CPII) foram antecedidos pelo olhar inquieto de pesquisadora em caminhos que vão desde a Iniciação Científica, passando, especialmente, pela especialização em Educação Infantil e pelo Mestrado¹.

¹ No Programa de Iniciação Científica da UERJ, frequentado entre agosto de 1995 e julho de 1996, realizei a pesquisa intitulada “Trajetórias: origem e destino social dos alunos do CAp/UERJ”, com a orientação do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra. Depois, em 2005, cursando o Mestrado no Departamento de Educação da PUC-Rio, defendi a dissertação intitulada “Diga-me com quem andas e eu te direi quem és – a escolha de escola como estratégia de distinção”, com orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Lelis (certificação digital nº 0212094/CA). E em 2013, já no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil – Perspectivas do Trabalho em Creches e Pré-escolas, também no Departamento de Educação da PUC-Rio, defendi a monografia “E o que

As duas escolas destacadas anteriormente são instituições públicas presentes no processo de escolha de escola por famílias abastadas, junto às principais instituições particulares consideradas as melhores escolas no Rio de Janeiro (BRANDÃO; LELIS, 2002; OLIVEIRA, 2005). Esse dado e as experiências concomitantes na atuação profissional de concepções e práticas pedagógicas distintas nas duas instituições incitaram as primeiras inquietações sobre como instituições de origens, trajetórias e práticas diferentes são apontadas como referências nas demandas de qualidade na oferta da Educação Básica, em pesquisas acadêmicas e mídias de grande circulação.

Em meio às primeiras inquietações diante de rastros indefinidos de características que aproximam e afastam essas instituições como escolas públicas de qualidade na oferta do ensino, um fato vai definindo os contornos e movimentando o olhar de pesquisadora: o Colégio Pedro II, Autarquia Federal ligada ao Ministério da Educação (MEC) desenvolveu, entre os anos de 2010 e 2011, um projeto para oferta da Educação Infantil a partir do ano de 2012. Criada a oferta de vagas para a Educação Infantil, a instituição passa a ser a única escola da Rede Federal de Ensino a oferecer todas as etapas da Educação Básica.

A ação é anunciada pela instituição como inovadora, pela antecipação no cumprimento da Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que obriga os responsáveis a efetuar a matrícula das crianças com 4 anos de idade na Educação Básica a partir de 2016. Sendo de responsabilidade dos estados e municípios garantir a oferta de vagas a todas as crianças nessa faixa etária, o Colégio Pedro II assume o discurso de contribuir, em seu papel de referência junto ao MEC, com a educação pública brasileira.

Testemunha dessas expectativas inscritas na prática cotidiana da instituição, em se lançar na oferta da primeira etapa da Educação Básica após quase 175 anos de existência, volto o olhar para a Educação Infantil (EI), área em que já possuía formação e experiência profissional.

A demanda por uma proposta curricular para a Educação Infantil ganha maior expressividade a partir de 1999, com investimentos do MEC e elaboração de Diretrizes e de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o que incita a problematização do currículo no campo educacional². Conforme pronunciado por Rita de Cássia de Freitas

temos para hoje? A nova institucionalidade da infância e os profissionais da Educação Infantil – tensões e intenções de processos seletivos para atuação na educação pré-escolar”, com a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita Frangella.

² Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Conselho Nacional de Educação/CNE, 1999); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1999) – parecer nº 5 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (Parecer nº 002/99); Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 – CNE/fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Coelho (Coordenação Geral da Educação Infantil/MEC) na ocasião dos Fóruns Permanentes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp, 2014)³:

Não estamos tratando simplesmente da primeira etapa da Educação Básica, estamos falando de um campo de produção de conhecimento, um campo de produção de política de poder que está em construção no Brasil.

É nesse contexto de produção de políticas públicas para a Educação Infantil, e da oferta dessa etapa da Educação Básica no Colégio Pedro II, que apresento como objeto de análise deste estudo, a produção curricular em uma instituição pública marcada pela ideia de oferta de Educação Básica de qualidade, por meio do processo de instituição da Educação Infantil.

Os estudos e diálogos possibilitados pela participação no grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos”⁴ ampliam a noção de currículo por meio do acesso a novas significações, compreendendo-o como prática discursiva, espaço de negociações, de produção de sentidos em situações contingenciais, tornando-o território inacabado de produção de conhecimento, de concepções e disputas políticas.

Considerar a política curricular, aportada em estudos pós-estruturais e na teoria do discurso, como *“uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”* (LOPES e MACEDO, 2011b, p. 274), implica, nesta proposta de pesquisa, não só privilegiar a análise das relações entre concepções de infância, práticas educacionais e políticas curriculares no cenário brasileiro da Educação Infantil. Implica, sobretudo, compreender como essas relações são disputadas e negociadas no processo de produção curricular em uma instituição que defende como marca a qualidade na oferta da educação pública.

Objetivo, portanto, com essa investigação, analisar o processo de produção curricular em uma tradicional escola pública da Rede Federal de Ensino do Rio de Janeiro, que traz, em sua trajetória e na oferta da educação pública em diferentes segmentos da Educação Básica, mais de cem anos de existência.

O Colégio Pedro II passa a ser, nesse contexto, o campo de observação, o cenário de investigação para compreender, impelida pela perspectiva discursiva, a questão que se coloca a esta pesquisa: que discursos tensionam a produção curricular na Educação Infantil?

³ Fóruns Permanentes da UNICAMP com a temática “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e interlocuções entre múltiplos olhares”, realizados nos dias 2 e 3 de outubro de 2014, na UNICAMP (relato oral registrado em Diário de Campo).

⁴ Grupo de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), coordenado pela Prof.^a Dr.^a Rita Frangella. Compõe a linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”.

Parto do pressuposto que a criação de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil em um contexto de transformações legais e disputas políticas nesse campo de conhecimento ocorre no tensionamento e nas negociações entre os diferentes saberes, fazeres e experiências docentes, e das demandas de um coletivo de educadores e responsáveis que almejam o fechamento identitário que mantenha as marcas da instituição, construindo sentidos para uma Educação Infantil de qualidade.

A perspectiva metodológica ancorada na abordagem do Ciclo de Políticas desenvolvida por Stephen Ball e Bowe (MAINARDES, 2006; LOPES; MACEDO, 2011b) baliza a compreensão da escola como arena política, espaço de produção curricular, cujas políticas se dão em diferentes contextos que se relacionam e estão interconectados de forma dinâmica e cíclica.

Assim, para a análise do processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II, busco refletir sobre os contextos políticos-educacionais e de produção curricular por meio de discursos que circulam nos diferentes contextos, sem fixá-los de forma estanque, mas observando o movimento cíclico que os interligam.

Traçadas as estratégias de estudo e análise, há que se destacar as situações contingenciais que perpassam as decisões necessárias ao fazer da pesquisa, iniciada em abril de 2013. Nove meses depois, em janeiro de 2014, houve a designação para eu assumir a Coordenação Setorial da Unidade de Educação Infantil Realengo, criada em dezembro de 2013, cuja gestão era até então vinculada ao Ensino Fundamental. Ao refletir sobre quando o campo de observação passa a ser o campo de atuação concomitante de pesquisa e de trabalho, me vi diante da necessidade de decidir e assumir o risco do papel duplo, de pesquisadora e gestora, atentando para o necessário rigor metodológico e os atravessamentos que a decisão trazia para os caminhos da pesquisa.

Sob a ótica de que o cotidiano enuncia a responsabilidade a cada instante de decidir no terreno da indecidibilidade, e que é essa aporia que mobiliza a ambivalência na qual a subjetivação se dá (COSTA e LOPES, 2013, p. 54), identifiquei os meus limites demarcatórios que são cindidos em uma temporalidade disjuntiva (BHABHA, 2013), enunciatória, híbrida, descontínua em que a relação de causa e efeito própria do tempo linear se desfaz na ideia de contingência.

Saí, portanto, do lugar “cômodo” e definido, posicional, para o deslizamento constante do “eu” instável, móvel: mesmo sendo única, poderia me inserir em vários discursos dependendo do movimento enunciatório, da posição ocupada em determinado momento ou contexto.

Na impossibilidade de dissociação da pesquisadora-diretora e na precipitação e contingência de assumir e me responsabilizar diante do incalculável (COSTA e LOPES, 2013, p. 58), trago, para compor o material de análise da pesquisa, registros em Diário de Campo de observações feitas nos diferentes espaços de enunciação do contexto investigado, informações obtidas na análise documental produzida pela instituição e em sítios da internet relacionados, assim como, em entrevistas realizadas com Coordenadores, Orientadores Pedagógicos e Equipe Gestora, além de artigos, relatórios de estágio e monografias desenvolvidas a partir de experiências realizadas na Educação Infantil do Colégio Pedro II.

Os registros de campo são trazidos, portanto, com marcas hifenizadas de quem está vivendo diretamente o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II, e de produção/investigação sobre como esse processo curricular está sendo construído. Estão, portanto, atravessados, vale ressaltar, pela ótica desafiadora de um olhar que é duplo, delicado, cindido pela situação contingencial que faz uso ambíguo de uma fala posta à direção ou a um conjunto de pessoas, ora como objeto pedagógico, ora como dado de pesquisa. O olhar de um espaço investigativo tão complexo quanto privilegiado, que é o de pesquisar como o currículo está sendo construído, negociado, disputado.

É no entrelaçamento de ideias de outros autores e das experiências vividas que busco, no tecido do texto, como trata Barthes (1987), argumentos para me desinstalar das situações confortáveis e sair, ir além da reificação. Trago a ideia de experiência de Benjamin como formação, em que a narrativa sobre a experiência, ao ser compartilhada, produz sentidos: *“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”* (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Partindo da subjetividade da investigação que intriga, que interpela, que move, assumo que a apropriação das ideias é sempre parcial, e está refletida nos atravessamentos e definições dos caminhos da pesquisa. Ou, como Bhabha defende,

[...] no ato da tradução, o conteúdo “dado” se torna estranho e estranhado, e isso, por sua vez deixa a linguagem da tradução, Aufgabe, sempre em confronto com seu duplo, o intraduzível – estranho e estrangeiro. (2013, p. 264).

Cabe esclarecer ainda, dadas as características de estudo de inspiração etnográfica pela imersão no campo e proximidade do objeto de estudo, que esta proposta de investigação não consiste em uma pesquisa-ação⁵, posto que não há qualquer intenção de identificação de

⁵ Em linhas gerais, a pesquisa-ação é definida como um modo de estudo e intervenção, uma metodologia de pesquisa, em que o pesquisador está inserido no meio analisado e tem intenção, por meio de determinadas

causalidade nem perspectivas de mudanças futuras na estrutura pesquisada. Trata-se da compreensão dos processos de produção curricular em dado contexto, sem fixação de historiografia de um passado nem de projeções para um futuro, mas no estranhamento do tempo que é agora, pesquisado e vivido, de forma iterativa.

Partindo do pressuposto que cada posição que o sujeito ocupa é sempre um processo de tradução e transferência de sentido (BHABHA, 2013), que se afasta da ideia de fidelidade, aproximando-se do movimento de criação e de traição, busco aporte teórico em concepções/interlocutores que assumem o social como produção discursiva, e me despertam o olhar para o desafio de analisar os discursos construídos nos processos de produção curricular e de sentido de qualidade na oferta da Educação Infantil, em uma tradicional e quase bicentenária instituição de ensino. É imprescindível destacar, entretanto, que nesse contexto a ideia de tradição não é interpretada de forma essencializada por uma simples questão temporal, de concepção histórica, mas, sobretudo, de práticas discursivas de construção e de sustentação de marcas e características próprias, de ser um colégio de excelência.

Entendendo a tradição também como discurso – construído na tentativa de fixar significações de cultura – ao chamar a atenção para os processos de produção curricular na perspectiva discursiva, pretendo refletir sobre como o discurso hegemônico (de tradição e excelência) entra em disputa com outros discursos em produções de sentidos (evidenciados nos processos tradutórios).

Ao assumir a perspectiva de que toda tradição envolve processos de tradução, e que, portanto, todo currículo tem processos tradutórios, busco compreender como a produção do currículo, processo híbrido e agonístico pela disputa de um discurso hegemônico, tem sido traduzido na instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II.

É aportada nesses pressupostos teóricos que pretendo desenvolver este estudo, refutando duas ideias que mudariam os sentidos da pesquisa: a leitura simplista de busca de uma resposta finalística que constitua a tradução da tradição na produção curricular para a Educação Infantil no contexto investigado e o entendimento de tradução como negação da tradição.

Para investigar as articulações/negociações construídas nas arenas que disputam sentidos que se hegemonizam nos processos de produção curricular na instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II, busco aporte teórico na perspectiva discursiva e nas

estruturas e formas de participação, de pesquisar e modificar o ambiente pesquisado. Para mais informações sobre essa abordagem metodológica ver concepções de Thiollent (1998, 2003 apud PIMENTA; FRANCO, 2008), Elliot (1990 apud PIMENTA; FRANCO, 2008), David Tripp (2005).

concepções pós-estruturalistas do espaço-tempo escolar como espaço de produção de sentidos e de significação do currículo como processo de enunciação, de produção social e cultural.

As práticas discursivas de produção curricular em diferentes contextos são compreendidas, portanto, como práticas tradutórias de cultura, fluidas e iterativas.

Nesta tese, problematizo a cultura abordada de forma reducionista, essencializada, e a separação entre texto e discurso, assim como, a concepção de produção curricular polarizada entre projeto e implantação.

A perspectiva teórica abordada neste estudo traz como interlocutoras no campo do currículo autoras como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Rita de Cássia Frangella, que dialogam com outros campos de estudo, como a sociologia e a política, por meio dos trabalhos de Stephen Ball, Ernesto Laclau, Homi Bhabha, entre outros.

Os estudos desenvolvidos pelo sociólogo Stephen Ball contribuem para o rompimento da visão dicotomizada entre política e prática, que no campo do currículo polariza projeto e implementação.

O ciclo contínuo de políticas (BALL; BOWE; GOLD, 1992) é uma “estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas” (BALL, 1994, p. 26). Com ele, os autores pretendem tanto ampliar os estudos estadocêntricos de políticas quanto superar o hiato entre produção e implementação curricular – que propicia análises top down e down top das políticas. No dizer dos autores, sua preocupação central era com “o trabalho da recontextualização política que ocorre nas escolas” (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 19). Essa estrutura foi composta, inicialmente, por três contextos inter-relacionados – aos quais se agregam posteriormente mais dois –, todos entendidos como um conjunto de arenas públicas e privadas de ação. A relação entre os contextos – de influência, de produção de texto político, da prática, de resultados e de estratégias políticas – é fundamental para a percepção do modelo como ciclo contínuo e não hierarquizado. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257).

O foco nas conexões entre o macro contexto e as micropolíticas nas escolas exploradas por Ball, com influências de estudos de recontextualização desenvolvidos por Basil Bernstein, avança no cruzamento de ideias de perspectivas críticas e de perspectivas discursivas do pós-estruturalismo – o que rende a crítica de ecletismo teórico entre alguns pesquisadores – para valorizar a investigação de práticas escolares por meio da pesquisa etnográfica (LOPES; MACEDO, 2011a).

Ao questionar os estudos que identificam um Estado onipotente que direciona conexões unilaterais entre o macrocontexto político-econômico e as práticas escolares, desconectadas de demandas educacionais da sociedade e de tradições curriculares da escola, Ball considera que as teorias estadocêntricas com perspectivas totalizantes “*desmerecem detalhes e silenciam sobre conflitos e ambivalências das práticas*” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 246). É, portanto, na problematização das conexões possíveis entre os diferentes

contextos que Ball e Bowe desenvolvem, em parceria, a abordagem do ciclo de políticas.

Na abordagem de Ball e Bowe, a recontextualização ocorre nas escolas por meio de interpretação e recriação de novos sentidos na promulgação política, e decorre da circulação de discursos e textos de um contexto a outro, em arenas públicas e privadas de ação, inter-relacionadas.

Sobre as limitações discursivas das políticas, diante das múltiplas possibilidades de interpretações e de contingências que promovem ou inibem mudanças, confrontando e hibridizando diferentes discursos aos discursos das políticas, Mainardes destaca:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al., 1992, p. 22 apud MAINARDES, 2006, p. 53).

A afirmação de haver negociação e disputa entre diferentes grupos, da análise da política como texto e discurso, e da abordagem do ciclo de políticas como um ciclo contínuo, não hierarquizado, não são suficientes, entretanto, para suprir algumas dualidades que se depreendem na abordagem de Ball.

Ficam evidenciados, em estudos mais recentes sobre políticas curriculares (LOPES; MACEDO, 2011a), que os processos de disputas e negociações quando apontados por Ball são identificados apenas na esfera da implementação de projetos políticos, mantendo ainda certo grau de dicotomização entre macro e micro, projeto e implementação e de priorização de um contexto em relação a outros na delimitação de ações de interpretação e limitação dos discursos das políticas.

Embora os contextos apresentados por Ball sejam um mapeamento facilitador para a compreensão de diferentes instâncias da complexa estrutura física e pedagógico-administrativa da instituição investigada, e da sua relação com contextos macroeducacionais, não pretendo, nesta investigação, fixar os dados empíricos ou documentais obtidos em um ou outro contexto, mas apenas situá-los em diferentes instâncias para compreendê-los como elementos constituintes de um processo enunciatório, construídos de forma interligada e interdependente.

Essa perspectiva afasta-se, entretanto, da intencionalidade de uma investigação

restrita de possível vacuidade entre o projeto de implementação elaborado para a instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II e as práticas de produção curricular que ali estão sendo identificadas.

A partir dos anos 2000 algumas pesquisas sobre políticas curriculares reconhecem a importante contribuição da abordagem do ciclo de políticas de Ball, ao enfatizar a articulação de estrutura e ação, e avançam no tema sem priorizar qualquer contexto, analisando o impacto da diferença, dos conflitos, da heterogeneidade e das ambivalências nas políticas em propostas curriculares por meio de enfoques discursivos.

Para a compreensão do espaço escolar em um contexto de proliferação de políticas curriculares a partir da articulação de projetos e demandas de diferentes grupos, a teoria do discurso é percebida como uma teoria potente para o entendimento do processo de produção curricular como política com disputas discursivas por uma hegemonização de significantes, pela flutuação de sentidos ou pelo esvaziamento dos mesmos (TURA; GARCIA, 2013; COSTA; LOPES, 2013).

A concepção de negociação atrelada à perspectiva discursiva de política e disputa de poder pela hegemonia, assim como, a compreensão da ideia de qualidade como significante vazio a ser preenchido por diferentes sentidos em disputa, estão aportadas nas discussões no campo da política, nas abordagens de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Entendendo, portanto – apoiada no pensamento laclauiano – que todo espaço social é um espaço discursivo, e por isso, significativo (COSTA; LOPES, 2013), que a noção de totalidade na sociedade é uma noção produzida discursivamente, que *“a educação faz parte do processo discursivo da sociedade”* e que as teorias educacionais têm, em sua estrutura semântica certos espaços vazios, como defende Szkudlarek (2013, p. 9). Portanto, torna-se imprescindível a compreensão do papel do discurso e dos significantes vazios nas identidades e lutas políticas.

A compreensão discursiva implica entender o discurso como linguagem, e linguagem como as diferentes formas de produção de sentidos no social. Para muito além do discurso oral ou de palavras em textos, que compreendem a linguística formal, a ideia de discurso aqui é entendido como *“o domínio de relações que precede o significado de elementos particulares”*, constituindo, portanto, *“o terreno primário da objetividade”* (SZKUDLAREK, 2013, p. 72). Na perspectiva de Ernesto Laclau, as noções de objetividade e totalidade podem ser compreendidas de forma aproximada.

Nessa forma de compreender a organização social, sem estruturas fixas e um centro definidos, há uma tentativa constante de fechamento de um centro reconhecível no processo de significação. Tal fechamento se dá na tentativa de fixar as diferenças articuladas e

dissolvidas no todo social e de deter o próprio processo de diferir, quando a diferença é compreendida como uma ameaça. Um movimento, portanto, enunciatório e antagônico em que a política, diretamente associada ao poder, mostra-se, conforme abordagem de Costa e Lopes (2013), como “*disputa pela produção de um centro, mas também como a disputa pela possibilidade de descentrar, de bloquear um poder que pretenda cessar a política pela produção de um centro definitivo*” (p. 63).

A diferença representada como ameaça é compreendida por meio da lógica da equivalência e da diferença, necessária à compreensão do sujeito político:

[...] a equivalência interrompe a diferença, na medida em que determinadas identidades diferenciais se articulam em torno de demandas/nomes, termos da política, momentaneamente gerando uma sensação de pausa da diferença em função de uma equivalência mútua a algo supostamente similar ou idêntico. Em outras palavras, as articulações equivalenciais são tentativas de fechamento, de consolidação de uma subjetividade política, são (sensações/ilusões de) estancamentos provisórios da diferença. Essa mesma diferença, contudo, articulada em uma cadeia e a partir da tradução diferencial de um *nome*, não cessa o diferir (no sentido de *différance*) e subverte o momento equivalencial por meio dos sentidos que produz. (COSTA; LOPES, 2013, p. 60).

As identidades são constituídas, portanto, por uma cadeia de equivalência construída pelo antagonismo. É nesse imaginário de “*reinscrever as múltiplas formas de subjetividades indóceis numa totalidade objetiva*” (LACLAU, 2011, p. 48) que as ideias de política, hegemonia e poder são potencializadas, com papel crucial no estabelecimento da objetividade:

Se a democracia é possível, é porque o universal não tem corpo e conteúdo necessários; antes, diferentes grupos competem entre si para dar temporariamente a seus particularismos uma função de representação universal. A sociedade gera um vocabulário de significantes vazios cujos significados temporários decorrem de uma competição política. (LACLAU, 2011, p. 66).

A tarefa totalizante só pode ser operada, portanto, por meio da hegemonia, compreendida como alegações universalistas atribuídas às particularidades, ou seja, da particularidade representando a totalidade, por meio de “*significantes vazios*”, uma totalidade desprovida de significado referencial concreto (SZKUDLAREK, 2013). Nas palavras de Ernesto Laclau:

Cada significante constitui um signo mediante sua ligação com um significado particular, inscrevendo-se ele mesmo como uma diferença no interior do processo de significação. [...] Como, no entanto, todos os meios de representação são por natureza diferenciais, somente se o caráter diferencial das unidades significativas for subvertido, se os significantes se esvaziarem de todo o vínculo com os significados particulares e assumirem o papel de representar o puro ser do sistema [...] tal significado será possível. (LACLAU, 2011, p. 71).

Esses fechamentos totalizantes, que se pretendem fazer hegemônicos, se dão, como analisa Szkudlarek (2013, p. 75), na vacuidade e “*precisam de estratégias capazes de produzir vazios para a criação da totalidade*”. A objetividade totalizante, por um lado, impossível de ser atingida de forma plena por ser constituinte de um lugar vazio a ser preenchido por uma subjetividade que nunca atinge a totalidade, por ser sempre parcial, cindida na construção social, é, também, necessária. Necessária, ainda que de forma contingente e precária, pela impossibilidade de um fechamento total, para fechamentos de significação e constituição das identidades ainda que provisórias, condição dada pelo movimento contínuo de articulações em torno de significações que se pretende homogeneizar e hegemonizar.

Entretanto, se por um lado a inclusão total de ideias, demandas e equivalências é um ideal impossível de realizar, por outro, é a não realização da totalidade que garante a política (CRITCHLEY; MARCHART, 2008).

Homi Bhabha (2013) também destaca em seus estudos a importante e necessária mudança de ótica sobre a linguagem de uma perspectiva enunciativa, discursiva, para a compreensão da estruturação da hegemonia. Faz menção aos estudos de Laclau e Mouffe⁶ para o entendimento das identificações e representações sociais e políticas de um povo. Bhabha destaca o termo negociação (em lugar de negação) para a possibilidade teoricamente assumida de articulação entre elementos antagônicos ou contraditórios:

Em tal temporalidade discursiva o evento da teoria torna-se a *negociação* de instâncias contraditórias e antagônicas que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre o saber e seus objetivos e entre a teoria e a razão prático-política. (BHABHA, 2013, p. 56).

Sob essa perspectiva, o autor aponta em seus estudos a contribuição da teoria que considera ser radical, na ênfase dada à construção do discurso e à representação do político. Sugere que cada posição é sempre um processo de tradução e transferência de sentido, e que não há, portanto, uma identidade simples entre o objetivo político e seus meios de representação.

Aportada nessa perspectiva, argumento, na pesquisa aqui encaminhada, quais os sentidos para o currículo que estão sendo significados por meio de estratégias de negociação e articulação entre as práticas escolares institucionalizadas, e a perspectiva da Educação Infantil em outras bases, que nega a antecipação da escolarização na educação de crianças pequenas.

Discutir as produções curriculares no Colégio Pedro II, implica, no entanto,

⁶ LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony nd Socialist Strategy**. London: Verso, 1985.

problematizar a marca de excelência como um discurso que mobiliza a significação de qualidade. O discurso de excelência atrelado à ideia de tradição, arrisco afirmar, diferencia a discussão do sentido de qualidade na oferta da educação pública entre outras instituições de ensino e no interior da própria instituição pesquisada, e remete a questões que circulam em torno do objeto de estudo. A noção de qualidade é compreendida aqui como um significante vazio, cujos sentidos estão sendo disputados, portanto, a partir de articulações/negociações em processos tradutórios na produção do currículo para a Educação Infantil do Colégio Pedro II.

À medida que trazemos à discussão a ideia de um discurso de excelência que circula perdurando por mais de cem anos no Colégio Pedro II, ainda que atravessado por períodos oscilantes no reconhecimento e valorização da instituição que deixam marcas na memória política institucional e social, cabe explicitar à que esse discurso de excelência remete.

Ao trazer o Colégio Pedro II como lócus de investigação de produção curricular no processo de instituição da Educação Infantil problematizo um discurso de tradição de educação modelar, assentado numa ideia de qualidade diferenciada, pautada, entre outros aspectos, no ensino humanista e na seleção e ensino de conteúdos que resultam em fortes desempenhos em exames nacionais, que impactam na construção e disputa de outros sentidos para a oferta da Educação Infantil.

Para além das contribuições e avanços dos estudos dos campos das políticas educacionais há que se pensar sobre suas limitações e considerar como as perspectivas pós-estrutural e discursiva podem contribuir para o desenvolvimento da concepção de infância e para produções curriculares que defendo como perspectivas descolonizadoras para a Educação Infantil, escapando à própria ideia de colonização e de relações de dominação, em defesa de relações de alteridade, entre diferenças.

“Vossa Excelência”, o Colégio Pedro II: a construção discursiva da excelência

Devo-lhe dizer que o senhor está na maior escola pública de Educação
Básica da América Latina.

*Oscar Halac*⁷

⁷ Final do discurso do Reitor na ocasião da aula inaugural do Colégio Pedro II, em 29 de fevereiro de 2016, ao convidar ao palco do auditório o Prof. Dr. José Meciano Filho, da Universidade de Campinas (SP), para proferir palestra sobre “a geração z”. A aula inaugural é uma tradição no Colégio Pedro II para iniciar o ano letivo. Associa uma atividade cultural com palestras de temas em voga para todos os servidores. As duas palestras anteriores a essa abordaram questões sobre a diversidade no ambiente escolar. Em 2014 a palestra foi proferida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga, da Universidade de São Paulo, e tratou sobre relações étnico-raciais. Em 2015, a temática “Cotidiano escolar, currículo e heteronormatividade: desafios para uma educação

“O Colégio Pedro II, outra vez?”. Essa expressão intitula o primeiro capítulo de uma dissertação de mestrado (PIO, 2012, p. 13); nela a autora delimita os referenciais teóricos e metodológicos da sua pesquisa, reverberando indagações frequentemente realizadas no meio acadêmico sobre a instituição de ensino compor o campo de pesquisa de diversos estudos no âmbito educacional.

Partindo da ideia de que a “tradição em excelência” do Colégio estaria associada ao trabalho de todos os profissionais a ele vinculados, Alessandra Pio (2012) investe na averiguação sobre o trabalho que não é do exercício docente, mas da identidade profissional dos técnicos em assuntos educacionais assumindo que a instituição exerce uma força que interfere no processo identitário desses profissionais. Sustenta que aspectos como *“organização administrativa, a relevância social e o status de excelência constituem elementos importantes na configuração de sua cultura”* (ibidem, p. 19). Assim, apresenta seu trabalho com a afirmativa que:

[...] um colégio federal considerado de excelência na cidade do Rio de Janeiro, cuja identidade institucional é fortemente marcada pela tradição de mais de cento e setenta anos de história, influencia de maneira marcante a identidade profissional de seus servidores. (ibidem, p. 9).

Em sua pesquisa a autora identificou no sítio oficial de banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁸, do Ministério da Educação, a quantificação de 77 dissertações e 16 teses, entre os anos de 1987 e 2009, correspondentes às palavras-chave “Colégio Pedro II”. Evidencia, contudo, uma perspectiva majoritariamente docente na forma de estudar e perceber o Colégio Pedro II e defende a necessidade de se buscar formas de investigar a instituição que estabeleçam novos diálogos sobre o Colégio.

Semelhante a Pio, a partir das mesmas palavras-chave – “Colégio Pedro II” – nos últimos cinco anos (2011 a 2016) são identificadas, numericamente, 40 pesquisas no banco de teses da Capes, entre as quais 16 estão na área da educação, sendo 28 dissertações de mestrado, 6 de mestrado profissional e 6 teses de doutorado. Tal informação denota que a instituição permanece sendo um campo de interesse para pesquisas acadêmicas.

Sobre esse constante movimento de estudo sobre/no Colégio Pedro II ao longo dos tempos, constata-se que:

de qualidade para todos” foi apresentada pelo Doutor em Sociologia Rogério Diniz Junqueira, pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), tendo sido divulgada no Jornal do Brasil de 24 de fevereiro daquele ano com a manchete “Pedro II abre o ano letivo com debate sobre diversidade sexual”.

Disponível em: <www.jb.com.br>. Acesso em: 3 nov. 2016.

⁸ Acesse em <<http://www.capes.gov.br>>.

Todos esses anos de história já foram investigados, com persistência, pelas vias do currículo, das práticas docentes ou discentes e/ou pelas histórias de glória da escola. De uma forma ou de outra, essa é uma instituição constantemente revisitada. O Núcleo de Documentação e Memória – NUDOM – está com a agenda repleta de nomes de pesquisadores que querem subsidiar suas teses e dissertações. (PIO, 2011, p. 1).

Diferentes trabalhos pesquisam, além de outras fontes documentais e acadêmicas, os arquivos e catálogos de consultas da própria instituição, constituídos por diversos materiais no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (Nudom), situado no *campus* Centro, prédio histórico e tombado onde aconteceram as primeiras aulas, ainda no período monárquico. São atas, documentos, relatórios, memorandos entre outros registros, além de teses e dissertações sobre o Colégio.

Entre as teses e dissertações realizadas, fica evidenciado o número expressivo de professores que pesquisam suas práticas fazendo referências e/ou reverências às mesmas, além de abordagens históricas em relação às diferentes disciplinas e áreas de conhecimento (História, Artes, Matemática, Sociologia, Educação Física, entre outras), sobre personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, além de períodos históricos na educação e seus impactos ou influências da/na instituição, como as reformas curriculares, a ditadura militar, entre outros (OLIVEIRA, 2006, 2008; CAVALIERE, 2008; GALVÃO, 2009; PIO, 2011, 2012).

Quantitativamente há uma infinidade de temáticas e vertentes de pesquisas a respeito da instituição, contudo, não intenciono fazer nesta tese um estado da arte desses estudos para significar as produções de sentido em torno da excelência do Colégio Pedro II. Chama a atenção, no entanto, nos trabalhos identificados no levantamento de pesquisas realizadas, como a ideia de instituição de excelência, e outras ideias que a ela se associam (como prestígio, tradição etc.) se fazem presentes nos discursos sobre a instituição. Tal observação tanto justifica sua escolha como locus de investigação, quanto auxilia a fixar esses sentidos. Cabe investigar se e como tais discursos impactam na produção curricular na Educação Infantil.

Sobre a predominância do olhar docente nas pesquisas institucionais, Pio (2012, p. 21) ressalta o nível de qualificação do corpo docente da escola, e observa que o mesmo “*se ocupa de manter a tradição da escola investigando a própria prática docente*”, aprimorando-se. Esse fato, que parece compor uma das marcas identitárias da instituição, já havia sido apontado por Cavaliere (2008, p. 190) ao afirmar que “*com frequência os próprios professores do Colégio são seus pesquisadores sendo este fato ao mesmo tempo um resultado e um elemento reforçador de seu espírito de corpo*”. Do mesmo modo, Galvão (2009)

confirma em sua tese a hipótese de que a excelência do Colégio Pedro II deve-se à qualidade do seu corpo docente, entre outras variáveis.

Em uma análise crítica da constatação de uma “persistência” de determinados assuntos pesquisados, em um movimento de “ratificação histórica” que mantém a tradição em excelência, Pio (2011), “margeando a excelência”, faz uma análise da trajetória dos técnicos em educação do Colégio Pedro II em sua estrutura organizacional buscando incluí-los na representação de excelência da instituição, vislumbrando novas formas de contar sua história, ao evidenciar alguns supostos silenciamentos nesse processo identitário.

Assim, ao ratificar algumas noções da ideia de excelência na afirmativa de que vai pesquisar “*a única autarquia federal dedicada à Educação Básica no país que mantém-se dentre as mais respeitadas escolas do Rio de Janeiro, tanto pelo currículo de seus docentes, quanto pelos resultados de seus discentes*”, Pio (2011, 2012) busca identificar possíveis embates e conflitos que contem a história por outra vertente pouco explorada na maior parte das pesquisas. Trabalhando com o referencial central de análise fundamentado no diálogo com Claude Dubar e Michael Pollak para discussões em torno de identidade e memória, ampara-se em argumentações de conceitos pautados na “invenção das tradições”⁹, para refletir sobre uma memória de grupo na qual algumas representações são naturalizadas contribuindo para a manutenção da história do Colégio e conservação de relações de forças vigentes. Sob essa ótica, o Colégio Pedro II “*inventa a tradição que produz culturalmente*” (PIO, 2012, p. 23), por processos de formalização e ritualização de referência ao passado, por repetição.

Se por um lado a postura crítica de Pio destaca-se em relação à maioria de outras dissertações e teses, por outro, não deixa de repetir um movimento identitário da instituição de assumir o lugar de pesquisadora e agente da pesquisa. Embora se diferencie de grande parte dos trabalhos pela função não docente no quadro do Colégio, revela-se ambivalente: em uma postura crítica que reforça, ao mesmo tempo, a tradição.

No conjunto das pesquisas que se alinham ao movimento de ratificação histórica do Colégio, encontramos a tese de doutorado de Galvão (2009). Intitulada “Nós somos a História da Educação: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II”, a pesquisadora se dedica, em seus dois últimos capítulos, a correlacionar a identidade institucional com a noção de excelência e a descrever “*o tom emocional de uma escola pública de excelência*” (GALVÃO, 2009, p. 222).

⁹ LÔBO, Yolanda Lima. A Escola Normal da Corte: tensões entre a realidade e o proclamado. In: CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro (Org.). **Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro: um século de história (1850-1950)**. Rio de Janeiro: Mauad X/ Faperj, 2009, e HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

O sentimento de pertencimento e identificação dos integrantes da escola com o Colégio, a origem social diversa dos alunos e a formação e comprometimento dos professores são elencados no estudo como singularidades do contexto institucional do Colégio Pedro II que configuram “*o conjunto de características que constituem sua imagem de excelência*” (ibidem, p.6). De acordo com os argumentos da autora, pautados em algumas abordagens bourdieusianas, tais fatores associados a características intra-institucionais observadas na pesquisa de campo produzem um “*clima de excepcionalidade pró-aprendizagem e de habitus escolares favoráveis ao bom desempenho*” (p.223), e possibilitam “*à maior escola pública brasileira fornecer um bom atendimento de Ensinos Fundamental e Médio e ser detentora de desfechos escolares socialmente valorizados*” (p.6). São citadas como características destacadas: equipes estáveis, experiência e formação dos agentes escolares, mobilização dos professores, responsabilidade coletiva pela aprendizagem, situação funcional, respeito mútuo, boas relações interpessoais e ambiente seguro e agradável.

O estudo de caso realizado em um dos *campi*¹⁰ que integra a rede do Colégio Pedro II objetivou investigar a identidade institucional dessa “escola pública de prestígio”, considerando condições de produção de ensino “de qualidade no sistema escolar público”. A escolha e a descrição da instituição investigada ratificam a tradição tantas vezes apresentada pela própria instituição, “*considerada um marco na educação brasileira porque sua história se origina na própria história social, política e cultural do país, sendo uma escola percebida como locus de produção de elites escolares na perspectiva do imaginário social*” (GALVÃO, 2009, p. 6).

Cabe ressaltar aqui, que as noções de qualidade e prestígio parecem assumir tanto um lugar de justificativa à escolha da instituição pesquisada, quanto aparentes elementos constitutivos da excelência a ela atribuída.

Ancorada nas noções de fatores associados ao clima e *ethos* escolar como elementos que corroboram com a diferenciação e qualidade das escolas, Galvão (2009) assumiu a hipótese de que o rendimento dos alunos é influenciado pelo clima do estabelecimento de ensino. Evidenciou em seu estudo um processo de escolarização com “rituais” que “modelam” personalidades singulares que “incorporam tradições, valores, normas” e

¹⁰ O *campus* Humaitá II foi escolhido pela autora para observação. É um dos atuais 14 *campi* que compõem a Rede do Colégio Pedro II, além da Educação Infantil inaugurada em 2012, em Realengo. Na época da pesquisa havia apenas 13 *campi*, que ainda eram denominados Unidades Escolares I, II ou III, de acordo com o segmento de ensino que oferecem. São denominados *Campus I* os que oferecem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, *Campus II* os que oferecem os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e o denominado *Campus III* atende exclusivamente ao Ensino Médio. A autora justifica que lecionava na Unidade São Cristóvão I e não conhecia o funcionamento de toda a rede em sua complexidade, optando então por investigar outra Unidade em sua pesquisa.

assimilam uma marca de distinção no campo social, por meio de observação de campo em diferentes eventos e relatos sobre o ambiente escolar que demonstram “*a herança e a manutenção de uma imagem predominante positiva da instituição na percepção dos atores escolares*” (p. 232). Embora cite “algumas questões detectadas no trabalho de campo” mencionadas por agentes escolares (70% do sistema de avaliação centrado em provas e medidas, regras disciplinares pouco explícitas indistintamente, baixa frequência de alunos em atividades escolares para sanar dificuldades de aprendizagem, entre outras brevemente abordadas ao longo da tese), as considera como pouco significativas para diagnosticar negativamente a experiência escolar em foco na pesquisa.

A imagem predominantemente positiva e de um “sentimento geral afinado” (MAFRA, 2003) na constituição identitária do Colégio Pedro II justifica a conclusão da pesquisa citada de que o vigoroso senso de pertencimento e a identificação com a instituição subsidiam a sua excelência na oferta do ensino. Parecem estar ofuscadas em certo grau, neste trabalho, as tensões, conflitos, crises que permeiam a educação em geral e perante as quais a escola não está blindada. Trata-se, portanto, do desafio necessário de observar como essas questões são absorvidas, negadas, superadas em articulações e negociações nos diferentes contextos.

Nesse aspecto há que se considerar estudos anteriores realizados pela mesma autora, nos quais objetivou avaliar a experiência de democratização do acesso ao Colégio Pedro II observando questões referentes ao percurso, permanência e fluxo escolar dos alunos, inquirindo a jubilação praticada na instituição (GALVÃO, 2003,2008). Pretendendo observar se havia ratificação do processo de democratização do ensino ao longo da escolarização dos alunos, a partir do ingresso por sorteio para cursar o atual 1º ano do Ensino Fundamental (antiga Classe de Alfabetização), Galvão (2003) escreveu sua dissertação de mestrado intitulada “A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?”, na qual traz questões de acesso e permanência associadas à construção da ideia de excelência da instituição, e de qualidade na educação pública.

Nessa dissertação a autora faz um histórico da instituição correlacionando a expansão na oferta de vagas na Educação Básica às formas de acesso ao Colégio problematizando a prática do jubramento, controversa às políticas de democratização do ensino, como garantia de permanência. Situa, portanto, que o Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de 1837, data escolhida por marcar o aniversário do segundo Imperador do Brasil, tendo ofertado na maior parte da sua existência os anos de escolarização correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental (antigo Ginásio) e Ensino Médio. A partir de 1984 houve a expansão

progressiva na oferta de vagas para a escolarização correspondente aos atuais Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em diferentes *campi* do Colégio, na época ainda denominadas Unidades Escolares, sendo a primeira em São Cristóvão I (1984) e, na sequência, Humaitá I (1985), Engenho Novo I (1986), Tijuca I (1987) e a mais recente, Realengo I (2010). Desde então, o processo de admissão para o ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental é feito a partir de sorteio por editais públicos, o que supostamente garante maior diversidade no perfil do público atendido. Uma vez sorteados, e atendidas as condições institucionais no percurso de escolarização, os alunos prosseguem no Colégio até o fim do Ensino Médio.

Para ingressar no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio é preciso fazer concurso público. Na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) atualmente são realizadas entrevistas. O acesso à Educação Infantil, implantada em 2012, também ocorre a partir de sorteio por edital público¹¹.

Galvão (2003, 2008) considerou em seus estudos que além da prática do sorteio o ingresso na escola se dá por meio de provas com alto grau de dificuldade. Tal processo seletivo privilegia os alunos com maior poder aquisitivo, que geralmente frequentam cursos preparatórios para ingressar na instituição ou que tiveram acesso às escolas com um ensino considerado de boa qualidade. Baseada nas concepções sociológicas de Capital Cultural, herança familiar e sucesso escolar de Pierre Bourdieu, a pesquisa problematiza empiricamente a seletividade no Colégio Pedro II a partir das diferentes formas de ingresso de alunos nessa instituição.

Esse estudo se torna relevante para a pesquisa aqui proposta, por apresentar como problemática a questão de fluxo e permanência escolar associada à qualidade do ensino tida como o “ponto mais frágil da política educacional”. Sendo o Colégio Pedro II considerado uma “escola de excelência” justifica-se o interesse em pesquisar se a instituição *“alinha-se ou não às tendências de exclusão escolar que se caracterizam em nosso país pela reprovação e*

¹¹ Em casos excepcionais de constatação de vagas ociosas podem ocorrer sorteios ou concursos para os anos intermediários dos segmentos, a exemplo de como ocorreu em 2016. Em abril desse ano foram registrados 18 mil alunos inscritos para o sorteio de 149 vagas intermediárias do Ensino Fundamental. A grande procura foi noticiada em um telejornal local do município do Rio de Janeiro como sendo a primeira vez, em 178 anos, em que a escola “considerada uma das melhores da Rede Pública” realizou esse tipo de sorteio. Ao pronunciar-se à televisão, a Pró-Reitora de Ensino do Colégio avaliou que a grande demanda estava associada a fatores como o momento de crise no país, atraindo alunos de escolas particulares; a boa qualidade do ensino da instituição, e o bom desempenho em avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

abandono”, diante da constatação de que “*o colégio aplica desde os seus primórdios o expediente da jubilação*” (GALVÃO, 2008, p. 336).

Tais associações podem ser intrinsecamente observadas nas passagens em que a autora faz ratificações sobre a posição “histórica” – que no contexto de análise dessa pesquisa é compreendida como construção discursiva da instituição de excelência (associada à ideia de qualidade e prestígio) –, e igualmente naquelas em que faz uma análise crítica sobre as práticas da instituição, na intenção de identificar quais alicerces estabeleceram o colégio como referência de escola de qualidade no imaginário social brasileiro :

Desde sua fundação, ao longo do Império e da República, o Pedro II tem sido reconhecido como uma escola de qualidade e assim permanece até os dias atuais no imaginário social – como uma instituição que busca realizar um ensino de excelência. O prestígio que manteve ao longo de três séculos (mais da metade do século XIX, todo o século XX e início do século XXI), o diferencia das demais escolas públicas do Rio de Janeiro. Apesar da desvalorização crescente e geral do sistema público de educação básica, o Colégio Pedro II mantém-se numa situação de exceção. (GALVÃO, 2003, p. 7).

Na tentativa de elucidar como se dava a convivência dos professores do colégio com expediente da jubilação, entrevistei um grupo de docentes. Nesta etapa do estudo procurei detectar o posicionamento dos professores sobre a jubilação, a escola pública, o aluno atendido pelo colégio e a educação em geral. Fiz também uma analogia entre as opiniões desses professores e o cultivo da imagem do Colégio Pedro II como uma escola de excelência e de destaque na cultura nacional. (Ibidem, p. 16).

Cabe ressaltar que foi sinalizado, no processo de sua pesquisa, alguns silenciamentos nos registros de fracasso escolar, especialmente nos cem primeiros anos de existência do Colégio, e ênfases nos êxitos frequentes no percurso escolar. A partir de 2005, algumas alterações ocorreram no sentido de minimizar os impactos desses processos no fluxo escolar da instituição: a jubilação do estudante após repetir duas vezes qualquer ano de escolaridade, passou a ser praticada só a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, o que abrange os alunos advindos do sorteio. No processo seletivo por provas classificatórias para o 6º ano do Ensino Fundamental e Médio, cinquenta por cento (50%) das vagas oferecidas passaram a ser destinadas a candidatos oriundos das escolas da Rede Pública de Ensino Fundamental, mantidas pelos Governos Municipais e Estaduais¹².

Essas medidas levam a autora do estudo a considerar que “*o colégio já exerceu sua função de conservação social de maneira muito mais contundente, possivelmente no século*

¹² A vedação à renovação de matrícula quando reprovado mais de uma vez na mesma série a partir da 3ª série do Ensino Fundamental consta no Relatório de Gestão do Colégio Pedro II (contas públicas 2014), e no artigo 37, na Portaria n.º 48 de 01/02/2005. No Relatório de 2014 também há informações sobre a distribuição de vagas por renda e cotas. Os Relatórios de Gestão do Colégio Pedro II estão disponíveis em: <http://www.cp2.g12.br/relatorios-auditoria-gestao.html>. Acesso em: 15 ago. 2016.

XIX e na primeira metade do século XX” (GALVÃO, 2008, p. 347). O sorteio para os alunos nos anos iniciais é considerado uma importante conquista democrática, porém ainda limitada diante das políticas afirmativas de inclusão educacional, quando associada às constatações de exclusão no fluxo escolar e à noção de qualidade. São indicadas, portanto, para um processo político-democrático e efetivamente inclusivo, outras políticas associadas às formas de ingresso na escola, além de estudos sob aspectos curriculares que refletem essa seletividade e que incidem em exclusão quando recaem, em sua maioria, sobre os estudantes que ingressaram por sorteio.

O estudo conclui que as práticas de seleção por concurso com provas e a prática do jubramento mantêm “*a escola sintonizada com aquilo que predomina na sociedade como sendo padrão de escola de qualidade*”, o que “*ratifica uma concepção de qualidade preestabelecida*”, dificultando políticas de discussão dos meios para se alcançar a qualidade e da própria noção de qualidade em educação (GALVÃO, 2008, p. 348).

Em 24 de abril de 2015 o jubramento foi extinto no Colégio Pedro II com impacto e repercussão polêmica entre a comunidade interna e externa ao Colégio. Em sua página eletrônica oficial, a notícia foi divulgada em 28 de abril de 2015¹³ com a publicação da portaria que institucionaliza o fim do jubramento na instituição, esclarecendo ter a medida o objetivo principal de “*garantir a permanência e aprendizado daqueles alunos que por algum motivo não atingiram o rendimento escolar esperado*”.

O fato foi noticiado em jornais de grande circulação dentro e fora do Rio de Janeiro. Três notícias analisadas trazem em comum alguns aspectos: adjetivos que referenciam a representatividade da instituição no sistema público de ensino, justificativas que motivaram a ação da extinção do jubramento expostas na portaria ou pronunciamento da Reitoria da instituição, ações associadas à maior inclusão, além da divisão de opinião entre pais, alunos, professores e especialistas na área de Educação sobre a decisão tomada. Entre essas últimas, destacam-se as preocupações em torno da diferenciação da excelência da instituição.

Uma das reportagens noticiou a mudança anunciando que “*Em um ato ‘revolucionário’, o tradicional Colégio Pedro II extinguiu o jubramento — desligamento obrigatório criado na instituição durante a Ditadura — de alunos por repetência*”¹⁴.

¹³ Portaria nº1343/2015: extingue o desligamento compulsório de aluno reprovado mais de uma vez em uma mesma série, ex-vi do Instituto de Jubramento, no âmbito do colégio Pedro II e revoga o art. 37, da Portaria nº323, de 22 de fevereiro de 2007. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/211-noticias2015/2828-cpii-institucionaliza-o-fim-do-jubramento.html>. Acesso em: 15 ago. 2016.

¹⁴ O Dia. Reportagem de Paloma Savedra. **Colégio Pedro II extingue o jubramento por repetência**. Publicada em: 28/04/2015. Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2015-04-28/colégio-pedro-ii-extingue-o-jubramento.html>>. Acesso em: 22 set. 2016.

Segundo a reportagem, a notícia causou controvérsia entre os professores, pois alguns deles teriam criticado a medida em suas redes sociais, afirmando que a qualidade da escola poderia ser colocada em xeque.

Já no Estado de São Paulo foi noticiado que *“O tradicional Colégio Pedro II, que integra a rede federal e é considerado um dos melhores do País, acabou com o jubramento de alunos reprovados em anos consecutivos”* (Estadão, 6 de maio de 2015). Com a manchete *“Colégio Pedro II, no Rio, decide manter repetentes”*¹⁵, a notícia veiculada enfatizou um pouco mais a questão da qualidade, destacando que a medida agradou professores e especialistas, mas foi criticada por pais, alunos e ex-alunos, dividindo a comunidade escolar. Com a afirmativa de que o maior temor foi o de que *“a qualidade do ensino caia com a permanência de alunos despreparados e outras medidas facilitadoras sejam adotadas interferindo na qualidade”*, destacou os depoimentos:

“Nunca vi jubramento como algo prejudicial. Ninguém era simplesmente excluído. O aluno era chamado, a família também, ele tinha chances de recuperar. Só saía da escola quem realmente não queria nada. Agora esse aluno continuará em sala, desmotivando colegas e professores” afirmou Bianka Dias Castilho, mãe de um aluno do 2.º ano do ensino fundamental.

No Facebook, o ex-aluno Sidnei Barbosa atacou a mudança da regra. “Fui reprovado e, depois disso, talvez por medo do jubramento, me tornei um excelente aluno.” Já Letícia Duarte parabenizou o reitor. “A função da escola é garantir o aprendizado sempre”, escreveu.

“Há certa cultura de que a qualidade do ensino está vinculada à exclusão. A motivação de estudantes não pode se dar pelo medo de serem jubilados.” - Professora Regina Coeli Macedo, dirigente da Associação de Docentes do colégio. (Estadão, 2015).

A decisão sobre o fim da prática do jubramento por desempenho (e associação desse fator com a noção de qualidade e excelência), também é assumida como ação positiva que *“deveria ser seguida por outras escolas”* na coluna de Antônio Gois, intitulada *“O fim do jubramento”*¹⁶, que igualmente cita alguns registros de repercussão nas redes sociais:

O anúncio no Facebook da escola foi recebido com alguns elogios e muitas críticas: “Absurdo, acabou a diferença entre o CPII e outras escolas”. “Extremamente desapontado. Sempre foi assim e ajudava a separar o joio do trigo. Lá se vai o colégio de excelência para se tornar só mais um”. (O Globo, 2015).

¹⁵ Estadão. Reportagem de Clarissa Tomé. O Estado de São Paulo. **Colégio Pedro II, no Rio, decide manter repetentes**. Publicada em: 06/05/2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,colégio-pedro-ii-no-rio-decide-manter-alunos-repetentes,1682588>>. Acesso em: 22 set. 2016.

¹⁶ O Globo. Sociedade. Coluna de Antônio Gois. **O fim do jubramento**. Publicada em: 04/05/2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/o-fim-do-jubilamento-16047712>>. Acesso em: 22 set. 2016.

Em postura crítica, o colunista aponta que o orgulho de famílias de estudantes que possuem seus filhos em escolas bem posicionadas no *ranking* dos melhores colégios baseados em desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) carrega em si os resultados da obscuridade de práticas excludentes de estudantes ao longo do processo de escolarização. Na afirmativa de que as melhores classificações apontam escolas particulares de elite e um grupo seleto de escolas do sistema público “geralmente federais” situa o Colégio Pedro II, “maior escola pública do país”, entre essas “ilhas de excelência do setor público” nas quais os setores mais pobres tendem a ser excluídos, tanto nos processos de seleção para o acesso às instituições, quanto nos processos internos de exclusão ao longo da escolarização, como o jubilamento.

Ao associar o nível de renda das famílias com o desempenho escolar, o autor da notícia considera o fato de que a instituição se distingue entre as escolas públicas não apenas pelos resultados, mas pelo perfil dos alunos, baseando-se em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do MEC, que revelam um alto índice socioeconômico entre os alunos do 3º ano do Ensino Médio, “*padrão característico em colégios federais que selecionam os melhores estudantes por concurso*”. Refere-se também, em seu texto, às pesquisas realizadas pela professora Maria Cristina Galvão que por um lado corroboram com esses dados, e por outro, contribuem para a ponderação do colunista de que “*no caso do Pedro II, é preciso registrar que tem havido um esforço para mudar esse quadro*”.

Tanto nos trabalhos acadêmicos, quanto na grande mídia, é possível observar a presença de adjetivações que reforçam o destaque da instituição entre outras escolas públicas no cenário carioca e nacional, e que dão grande dimensão a algumas de suas especificidades. Tal constatação ocorre na observação frequente de participação de profissionais externos à instituição (Universidades, instituições de pesquisa, Academia Brasileira de Letras, entre outros) em eventos promovidos pelo Colégio, evidenciando o reconhecimento de um *ethos* escolar que “contamina” mesmo os que não fazem parte do corpo da escola, mas incorporam significados pertinentes a uma identidade institucional (GALVÃO, 2009).

A essa dimensão exterior de reconhecimento e/ou frequente protagonismo do Colégio Pedro II na oferta da Educação Básica referem-se inúmeros artigos de jornais e mídias de grande circulação, além de fontes acadêmicas. A própria instituição mantém em sua página oficial um *clipping*¹⁷ que reúne notícias veiculadas na mídia sobre o colégio, e/ou trazem

¹⁷ Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/cpii/clipping.html>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

alguma relação com ele (jornais impressos, digitais ou audiovisuais, entrevistas, matérias sobre a instituição e participação de alunos e professores em documentários ou programas de televisão). Há material disponível referente aos últimos três anos, que vão de 8 de março de 2014 até 22 de novembro de 2016, somando 54 notícias, sendo, em geral, uma para cada temática, com poucas exceções.

No âmbito acadêmico, além das diversas teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso *latu sensu* e artigos/trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, é possível destacar uma edição da Revista Contemporânea de Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), publicada em 2008, dedicada especialmente ao Colégio Pedro II. No texto intitulado “O Colégio Pedro II encontra o século XXI”, Cavaliere (2008) justifica a decisão de um número especial dedicado ao Colégio devido “à importância dessa instituição federal de ensino para a história da educação brasileira e, particularmente, para a história da cidade do Rio de Janeiro” (p. 187).

No texto que introduz a edição, a autora faz uma breve apresentação da instituição, contextualizando os diferentes artigos que compõem a revista, citando como fontes de informação orientações de dissertações, entrevistas com docentes, página oficial da instituição e os saberes cotidianos “gerados pela convivência com um Colégio, que é parte da vida escolar da cidade do Rio de Janeiro e, sobre o qual, todos os olhares interessados em educação pública de qualidade recaem” (CAVALIERE, 2008, p. 188). Traz a afirmativa que a conquista de uma vaga no Colégio é motivo de satisfação para as famílias por significar o acesso a uma escola de qualidade, “embora pública e gratuita”, destacando a importância dessa instituição entre outras poucas, como os Colégios de Aplicação das universidades públicas, reconhecidos como instituições públicas de Educação Básica de qualidade.

Ao inferir que essas instituições vão contra a corrente de uma “verdade parcial repetida à exaustão” de que escolas públicas são ruins, denotando incompatibilidade entre qualidade e serviço público, pondera que há muitas outras escolas do sistema público no país, do sistema estadual e municipal, que são instituições de qualidade, mas que não possuem o mesmo reconhecimento das instituições federais. Assim, pondera, também, ao considerar a tradição institucional do Colégio Pedro II, que “há escolas tradicionais boas e ruins e há escolas sem tradição boas e ruins” (CAVALIERE, 2008, p. 189), denotando um distanciamento entre as noções de tradição e qualidade.

Entre vários aspectos ressaltados na publicação, destaco a tradição de “boa formação humanista” que persevera no Colégio, com todas as mudanças administrativas e pedagógicas ocorridas ao longo dos anos.

A persistência na formação humanística é pautada na consideração de que o currículo do Colégio Pedro II *“ainda é forte em história, geografia, filosofia, sociologia e línguas. Desde meados do século XX, houve um fortalecimento das áreas científicas, também chamadas de técnicas ou exatas”* (ibdem, p. 195). Mesmo considerando mudanças significativas nos sistemas de avaliação, grande parte dos professores apontava, segundo Cavaliere, uma forte marca conteudista como uma característica institucional, além de pouca discussão em relação aos programas disciplinares, necessidade de maior integração e troca entre as áreas disciplinares, assim como, entre os diferentes segmentos de ensino ofertados no Colégio.

As observações relativas à composição curricular do Colégio Pedro II estão refletidas, no estudo apontado, sob a ótica crítica da elaboração e revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) institucional: *“O MEC tem tido um papel relevante na definição de rumos da escola, inclusive pretendendo, nem sempre com muito sucesso, que o Colégio seja uma espécie de laboratório de propostas”* (CAVALIERE, 2008, p. 193). A assertiva é apresentada com base no artigo *“Colégio Pedro II: espaço-tempo produtor de políticas curriculares”*, de Ana de Oliveira (2008), que compõe a mesma edição da revista da UFRJ em homenagem ao Colégio.

O artigo é parte da dissertação de mestrado em Educação *“A disciplina escolar História no Colégio Pedro II: reinterpretações curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI”* (OLIVEIRA, 2006) que analisa, em uma perspectiva discursiva, o processo de construção da disciplina escolar História no Colégio, partindo do pressuposto que *“as disciplinas escolares são instrumentos de organização e controle da escolarização”* e que a escola, por meio de processos de recontextualização constitui-se como *“espaço-tempo de ressignificação”* das políticas curriculares oficiais.

Tendo como aporte teórico-metodológico o ciclo de política desenvolvido por Stephen Ball para a análise das políticas curriculares, além de concepções teóricas de Ivor Goodson em torno da marca disciplinar nos currículos, Oliveira (2006, 2008) situa o marco da História como área escolar obrigatória a partir da criação do Colégio Pedro II em 1837 (PCN, 1998, p. 19 apud OLIVEIRA, 2008). A autora analisa como essa disciplina vai se constituindo ao longo dos anos, atentando para as articulações decorrentes das exigências de reformas curriculares em diferentes períodos e suas marcas deixadas nas políticas públicas educacionais, atravessadas pela criação do MEC em 1934, assim como, para os tensionamentos dessas políticas, mais especificamente nas reformas curriculares nos anos finais da década de 1990, com a marca identitária de um currículo humanista do Colégio

Pedro II, em contraposição às necessidades de propostas oficiais “de atender ao mercado e à performatividade”¹⁸.

Destaca, em suas considerações, o fato de que o Colégio Pedro II “*constitui-se, como tantas outras escolas, em espaço-tempo de ressignificações dessas políticas*” (OLIVEIRA, 2008, p.355). E conclui que:

[...] mesmo que o MEC tenha se mostrado fortemente inclinado a considerar o Colégio Pedro II como o laboratório de suas propostas, a micropolítica da escola forneceu muitos de seus sentidos, da mesma forma que procedeu a uma multiplicidade de leituras que ora refletiram ora refutaram as concepções que essas propostas pretendiam tornar hegemônicas. (Idem, 2006, p. 7).

Outros estudos também apontam que o Colégio Pedro II tem servido como laboratório de propostas curriculares do governo e como campo de observação para pesquisas relacionadas às ações político-pedagógicas nos diferentes segmentos de ensino que oferece, por ocupar um lugar considerado de destaque no cenário da educação pública brasileira. É ponto comum nesses estudos que a instituição traz em sua trajetória o discurso de “instituição de excelência” por oferecer “educação pública de qualidade” tendo ao longo da história personalidades ilustres como parte do corpo docente, e por formar cidadãos que projetam positivamente o nome da instituição, entre eles, ex-presidentes da república, políticos e artistas renomados (apud LOPES e MACEDO, 2011b, p. 267).

Ao delimitar o Colégio Pedro II como campo de observação da micropolítica institucional buscando compreender movimentos de produções curriculares, Oliveira (2006) fundamenta o desvio do foco dos feitos e dos personagens ilustres com que alunos e professores se conectaram ao longo dos anos da história da instituição, e o consequente lugar comum de pesquisas pautadas em análise documental a esse respeito. Perspectiva essa que, por um lado, privilegia determinados vultos na história institucional essencializando a construção retórica da tradição do colégio que se constitui como modelo padrão a ser seguido e, por outro, deixa escamoteados possíveis conflitos constituintes dessa história. Considera, contudo, que tais estudos possuem relevância na constituição da identidade institucional “*capaz de fortalecer o Colégio no enfrentamento coletivo das muitas crises por que passou ao longo de sua história*” (ANDRADE, 1999,p.89 apud OLIVEIRA, 2006, p. 53).

O atravessamento pela história das políticas curriculares para o/no Colégio Pedro II, ainda que por marcos que, “*como quaisquer outros que se estabeleçam, são provisórios e*

¹⁸ Nesse contexto a autora faz referência a abordagem de uma *cultura da performatividade* que defende um conjunto de performances adequadas ao mercado ou ao contexto social mais amplo a serem formadas nos indivíduos (LOPES, 2008).

contingentes”, levou Oliveira (2008, p.356) a inquirir sobre o processo de transformação de uma instituição com a tradição de formulação de políticas, buscando compreender a especificidade de ter o *status*¹⁹ federal definido constitucionalmente, em espaço de “implementação” ou de “laboratórios das políticas” observando as ressignificações passíveis de leitura nesse processo. Destaca a posição do Colégio Pedro II “*em relação ao contexto de produção dos discursos oficiais*” (OLIVEIRA, 2006, p.47) atentando para as relações que se estabeleceram entre o investimento do Colégio na preservação da função de elaboração de currículos referenciais para o território nacional, e as pressões de submissão e concordância da instituição para a legitimação das determinações do governo federal, o que foi intensificado na década de 1970. Observou, entretanto, que nos espaços nos quais se espera que sejam “postas em prática” as políticas de currículo há questões de ordem institucional que contribuem para processos de recontextualização das mesmas.

Além da argumentação institucional de que “*O Colégio Pedro II é um marco educacional brasileiro que atravessou, com a mesma excelência de trabalho, dois momentos maiores da vida do país: o tempo de império e o surgimento da República*” (ESCRAGNOLLE, 1997, p. XI), e que, portanto, a história do Colégio Pedro II “*se confunde com a própria história da educação de nosso país*” (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 11), também é possível encontrar registros da relação (in)tensa e oscilante entre o Colégio Pedro II e o MEC.

A continuidade dos trabalhos, finalidades e objetivos do planejamento vieram permitir que o MEC e o Colégio Pedro II, pudessem trabalhar numa relação biunívoca: o Colégio cumpre e pode tornar realidade projetos que emergem da equipe técnica do MEC e este por sua vez não deixará de apoiar as inovações que emergem do Colégio, movido pela sua mais que sesquicentenária tradição. O Colégio Pedro II terá que utilizar sua experiência pedagógica, metodológica em diferentes segmentos de ensino, dentro dos objetivos e finalidade substantivados em comum com o MEC. A atual Direção Pedagógica, fundamentada no que vem colhendo do passado e ajustando às atuais necessidades nacionais em realidade, mantém sua credibilidade e pioneirismo, embasada em destacada competência. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 147).

¹⁹ Na década de 1960, um período considerado de crise para o Colégio, a instituição mobilizou-se no sentido de garantir autonomia administrativa, financeira e pedagogia, almejando transformar-se em autarquia, fundação ou em Faculdade de Educação para formação de professores, sendo a Faculdade de Filosofia destinada à formação de pesquisadores. O Decreto-Lei nº 245 de 28 de fevereiro de 1967 transformou o Colégio em uma Autarquia Federal, *status* ratificado na Constituição Federal de 1988 e mantido até hoje: “O Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, será mantido na órbita federal” (BRASIL. Constituição de 1988, Artigo 242 § 2º). E em 2 de dezembro de 1969, o Decreto nº 65.763 autorizou o estabelecimento da Faculdade de Humanidades Pedro II (Fahupe), que após várias mudanças em sua estrutura teve as atividades totalmente encerradas em 1998 por intervenção do MEC (OLIVEIRA, 2006). A cronologia da história da Fahupe desde sua inauguração até o descredenciamento está disponível em: <<http://fahupe.blogspot.com.br/2011/04/fahupe-cronologia-de-sua-inauguracao-ao.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

O discurso registrado e verbalizado em diferentes momentos por dirigentes da instituição de que *“O Colégio Pedro II vincula-se ao MEC, mas a ele não se subordina. Atende, assessora e cumpre seus projetos, sem abrir mão de sua autonomia”* (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 146), denota que o que representantes da instituição reconhecem como relação biunívoca, assume, neste estudo, um corpo muito mais complexo e potente de análise na perspectiva discursiva, de demandas, de articulações e negociações que caracterizam o processo agonístico de produção curricular.

A ideia anunciada como *“princípio transformado em dogma”* da instituição (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 146) – de atender e assessorar os projetos do MEC sem perder autonomia – abre uma perspectiva de análise que envolve processos de articulações no Colégio Pedro II com as políticas públicas curriculares. O vínculo com o MEC vai revelando, nessa perspectiva, um espaço de negociação, de *“materialização”* de projetos do governo nos quais a autonomia parece ser colocada como condição dessa articulação.

A partir da Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012 o Colégio Pedro II passou por uma grande mudança estrutural ao ser reconhecido como *“uma instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas”*, equiparando-se aos Institutos Federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia, a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

Sobre esse aspecto, cabe observar que a equiparação do Colégio Pedro II aos Institutos Federais promove deslocamentos discursivos e reconfigurações nas relações não só entre o Colégio e os Institutos Federais – dada a especificidade do Colégio Pedro II ser uma instituição com referência de oferta na Educação Básica – mas também entre ele e o MEC. Para além da garantia de participação no planejamento orçamentário destinado aos Institutos Federais, ao aderir a outras ações do MEC que não estão restritas ao Ensino Básico, o Colégio amplia o escopo de negociações e tanto potencializa (financeiramente e pedagogicamente), quanto relativiza (nas estruturas organizacionais e gestoras) a autonomia que defende em seu discurso de instituição de excelência na oferta de Educação Básica.

Nesse contexto de ampliação da oferta educacional para além da oferta da Educação Básica no processo de expansão da escola, perante o destaque em registros institucionais do compromisso assumido pelas direções de elevar o Colégio à condição de *“efetiva escola pública de massa, gratuita e de excelência”*, destaco um registro que contribui para a

construção discursiva institucional de educação modelar, constituída na ambivalência tradição/inação, e na relação com o MEC:

A decisão de aumentar seu dinamismo, elevando a índices significativamente exponenciais que alertaram ao MEC e sua equipe de técnicos administrativos, a valorizar o Colégio Pedro II, como veículo experimental “sui generis” e, novamente, usá-lo como arquétipo educacional de amplo aspecto. Pedem-nos e possibilitam os dirigentes nacionais de Educação que a Pós-Graduação seja de “padrão residência magisterial” para os docentes que trabalham em todos os segmentos da Escola Fundamental. Prometem que, criteriosamente, darão bolsas aos professores do espaço educacional brasileiro a fim de que venham estagiar, entre, os professores da Equipe do Colégio, haurir a experiência do que está ocorrendo de novo. Sabemos como poderemos atender de forma séria e funcional, sem imposição ou inserção de modismos educacionais. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 146).

A relação de ambivalência posta acima sugere a fixação do discurso de excelência, que se desenvolve à luz dos programas do MEC. Esse, a despeito do discurso do Colégio de “não se submeter aos modismos educacionais”, identifica um campo de materialização de programas educacionais do governo nessa instituição de ensino, que carrega, ao longo de sua história, o discurso de sucesso nas ações pedagógicas que desenvolve.

Se por um lado, é lugar comum a exaltação institucional a partir de suas figuras ilustres e práticas pedagógicas, em documentos de registro histórico da instituição e em pesquisas acadêmicas sobre o Colégio Pedro II, por outro, os citados períodos de crise no tradicional Colégio, intermitentes ao longo das muitas décadas de existência relacionados ao sistema de ensino em suas políticas educacionais e curriculares, tanto torna vulnerável o discurso predominante de excelência contínua e ininterrupta, quanto reforça o discurso institucional de excelência pelo atravessamento e permanência da instituição ao longo desses diferentes períodos políticos e históricos.

Mais recentemente, a crise política e econômica que atinge o Brasil também trouxe seus reflexos para as instituições de ensino, com forte repercussão e manifestações nos Institutos Federais, Universidades e no Colégio Pedro II. Após longos anos de governo (desde 2002) com políticas de expansão e interiorização do ensino, com investimentos em institutos federais e realização de concursos públicos, entre diversos outros fatores no campo socioeconômico com aspectos positivos e negativos, a crise política e econômica é anunciada também como crise ética e moral.

Com o *impeachment* da então Presidente da República Dilma Rousseff no ano de 2016 o vice-presidente Michel Temer, do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi empossado Presidente da República e encaminhou uma série de medidas e ações como a Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241/2016 – posteriormente denominada

PEC 55), que limita gastos públicos por 20 anos, com grandes impactos no investimento nas áreas da Saúde e Educação, e a Medida Provisória nº 746/2016 (MP 746) proposta pelo MEC/Governo Federal para uma grande Reforma no Ensino Médio, com o fim da obrigatoriedade da Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física como componentes curriculares entre outras providências, repercutindo de forma significativa opiniões da sociedade acadêmica, de estudantes e da sociedade civil.

Nesse período, o Colégio Pedro II realizou expansões e uma série de medidas político-pedagógicas internas, com ações afirmativas que ganharam grande repercussão na mídia. Fomentadas por discussões polarizadas entre movimentos esquerdistas ou de direita que tensionavam os processos eleitorais no país e no Rio de Janeiro, acrescidas da participação de movimentos sociais e entidades autodenominados como apartidários, as manifestações com organizações estudantis, da sociedade civil e de servidores alcançaram junto à mídia e às redes sociais volume ímpar, chegando ao sítio oficial da escola, dividindo a opinião pública em relação às ações afirmativas e à manifestação dos estudantes contrária às propostas de governo. Tais veiculações demandaram a publicação de notas oficiais à comunidade em geral, na defesa da reputação institucional. Nessas notas a defesa ao ideário de excelência na escola pública é apresentada como expressão na formação política, humanística, no tratamento às diferenças, no currículo e nos resultados acadêmicos, e entrando no jogo político como sustentando a legitimidade dos movimentos em pauta, conforme se apresenta à sociedade em geral:

Mais uma vez o sesquicentenário Colégio Pedro II aparece vilipendiado na Grande Rede [...]. Trata-se da maior e melhor Escola de Ensino Básico, genuinamente pública deste país, e seus dados acadêmicos com isto corroboram. Não pode e não ficará à mercê de ataques vis da dicotomia político partidário ora instalada. Trata-se do Velho Novo Colégio Pedro II, cujo histórico se confunde com a história deste país desde o Império até os dias atuais. Ele é pedra de rio, é seixo rolado e **nunca** esteve refém dos acontecimentos. (COLÉGIO PEDRO II – Nota oficial Nº013/2016).²⁰

E os nossos estudantes conhecem **todos** os movimentos sociais humanos e tecnológicos, porque ele é aluno do Colégio Pedro II, que oferece um currículo de 36 horas/semanais. Conhecer e debater **não** significa que o conhecimento sirva como apologia a qualquer ideia! O contrário sim. O desconhecimento é que leva o jovem ao fracasso! [...] Dentro do cenário educacional brasileiro possui índices **ABSURDOS** de permanência e de rendimento escolar no IDEB e no ENEM. Absurdamente público e de excelência incontestes. Absurdamente querido. A quem interessa desconstruir a excelência do Colégio Pedro II? [...] Os estudantes participarão do ENEM e, mais uma vez, ratificação a eficiência pedagógica deste colégio público e a excelência do seu corpo docente. Aguardem os resultados. (COLÉGIO PEDRO II – Nota oficial nº 014/2016).²¹

²⁰ Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Publicada em: 17/10/2016

²¹ Disponível em: <www.cp2.g12.br>. Publicada em: 24/10/2016.

A defesa da autonomia e a identidade da instituição revelam ser elementos caros no discurso de luta política e nos resultados acadêmicos no campo educacional da instituição, e se ancoram, de certa forma, no ideário de excelência e qualidade na oferta da educação pública gratuita. O que parece ser repetido e ratificado em alguns estudos, conforme pode ser lido no fechamento do texto de apresentação da revista acadêmica já citada anteriormente, que homenageia a instituição com publicações a seu respeito:

Num país onde tudo parece recente e provisório, onde os sistemas públicos de educação sofrem com a instabilidade das políticas, o Colégio Pedro II é uma experiência de permanência. O que isso traz de ensinamentos? Certamente muitos. Sua importância como campo de pesquisa se multiplica devido a essa peculiaridade. (CAVALIERE, 2008, p. 196).

Marcas identitárias vão constituindo os sentidos e significados para as noções de excelência e qualidade na oferta da educação pública, que no geral apontam para a questão a respeito de como as políticas curriculares são constituídas nessas significações. Cavaliere tece em seu trabalho, observações sobre esse processo de constituição identitária e da tradição institucional:

É evidente que num país de origem colonial, que carece de memória, de auto valorização de sua própria história, a tradição propicia a construção de uma identidade para as instituições. O legado de uma geração à outra, é imprescindível, e sua valorização não é sinônimo de conservadorismo (2008, p. 189).

Tais marcas constituem, portanto, adjetivações do discurso que constrói a imagem de excelência da instituição expressa em documentos, ações, verbalizações, que reverberam ao longo dos anos, pelas diferentes gerações. Em 2 de dezembro de 2016, a escola comemorou 179 anos de existência com a abertura da exposição “Memória Histórica do Colégio Pedro II”, no Espaço Cultural da escola, e o pré-lançamento do livro “Colégio Pedro II: polo cultural da cidade do Rio de Janeiro”. Conforme noticiado no sítio da instituição, “*A mostra busca preservar a herança cultural do CPIL, resgatando sua origem, seu passado e valorizando seu presente*”. Já o livro, de autoria das professoras Beatriz Boclin e Vera Lucia Cabana, é “*fruto de seis anos de pesquisa, aborda a trajetória do CPIL através das imagens de seus uniformes escolares*”²². Na ocasião, o discurso proferido pelo Reitor do Colégio vai ao encontro da ideia de Cavaliere, e marca o momento vivenciado no país e as repercussões das ações do Colégio Pedro II nesse contexto:

²² COLÉGIO PEDRO II. (on-line). **Resgate histórico marca os 179 anos do CPIL**. Publicado em: 05/12/2016. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5764-resgate-hist%C3%B3rico-marca-os-179-anos-do-cpil.html>. Acesso em: 5 dez.2016

Tenho convicção de que este Colégio precisa se manter na vanguarda; o CPII representa a maior e a melhor escola pública da América Latina. Nesse Colégio é possível ter o gênero que você tem, ter a cor que você tem, ter a condição social que você tem. Essa escola caminha para a inserção social, caminha para o respeito, para ética, para decência. [...] A data de hoje precisava ser marcada, apesar do momento convulsivo por que passa este país, incluindo este microuniverso que é o Colégio Pedro II. Precisamos fortalecer material e ideologicamente nosso colégio. (Oscar Halac, 2016).

O discurso se constitui, então, como política, por significações subsumidas em um conjunto de fatores e dados que constituem a complexidade dessa instituição, que oferece todos os segmentos da Educação Básica em diferentes *campi* no Rio de Janeiro, constituindo uma espécie de rede de ensino. Traz, portanto, um conjunto de especificidades a serem política e economicamente administradas, articuladas e negociadas entre demandas sociais, regulamentações oficiais e as situações contingenciais que constituem o cotidiano escolar e as esferas externas à instituição na produção de políticas públicas e políticas curriculares.

A importância de levar em consideração aspectos físicos, econômicos e materiais que evidenciam as condições do contexto escolar na pesquisa em política educacional é apontada por Stephen Ball em entrevista concedida à Marina Avelar (2016), em um dossiê sobre as produções do pesquisador e a investigação sobre políticas educativas na América Latina. Ao abordar estudos que envolvem a micropolítica escolar e uma rede global de políticas educacionais, analisando potências e limitações em alguns quadros conceituais e em ferramentas analíticas utilizadas por Ball, Avelar cita o capítulo intitulado “Levando o contexto a sério” do livro “Como escolas fazem política” (2016) do pesquisador, para solicitar esclarecimentos a respeito da importância do contexto em pesquisas sobre política educacional e sua crítica às limitações nas análises dos contextos nesses estudos.

Ball observa que as análises de política de nível institucional e escolar, em geral, apresentam citações de falas de pessoas ou descrições de práticas e ações em diferentes contextos sem oferecer informações mais específicas que os caracterizem, configurando o que chama de “*desmaterialização da análise das políticas públicas*” (AVELAR, 2016, p.12). Sem materializar o contexto em suas condições, incorremos ao erro de desconsiderar as circunstâncias de financiamento, instalações, experiência e remuneração de professores, procedência de alunos, entre outros aspectos, como se as políticas fossem imunes aos contextos.

Sem o objetivo de suprir a descrição do Colégio em toda a sua “complexidade materializada”, são apresentados a seguir alguns dados que situam o contexto da produção discursiva de excelência e oferta de educação pública de qualidade, e seus impactos na recente instituição da Educação Infantil. Cabe ressaltar, contudo, que os sentidos e discursos em torno

da excelência e da qualidade apresentados neste trabalho, assim como os dados do contexto, constituem, a exemplo da alegação de Ball, dados na “modéstia da pesquisa” que realizo, sem a defesa de verdades e respostas, de afirmação ou negação das informações ou conceitos, mas na crença de que *“podem ajudar as pessoas a interpretarem as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação”* (AVELAR, 2016, p. 5).

“Levando o contexto a sério”: o Colégio Pedro II em números

Então levar o contexto a sério é algo muito simples, é rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro. [...] Algumas pessoas precisam prestar alguma atenção a estas coisas para conseguirmos entender o que conta como política educacional. Porque a política educacional não é apenas o que as pessoas dizem e fazem, mas política educacional é também sobre prédios e dinheiro, relações e poder e outras coisas. E como pesquisadores educacionais, pesquisadores de políticas públicas, precisamos nos engajar com estes aspectos de “o que é política”.

*Stephen J. Ball*²³

De acordo com o Relatório de Gestão Institucional de 2015 (COLÉGIO PEDRO II, 2016)²⁴, o corpo de servidores do Colégio Pedro II estava composto por um total de 2459 servidores, sendo 959 em cargos técnico-administrativos, 1170 docentes efetivos e 330 docentes substitutos e temporários (contratados), distribuídos entre as dependências da Reitoria, os 14 *campi* e o Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, que constituem a estrutura atual da instituição, atendendo a aproximadamente 13 mil alunos.

A Reitoria, as Pró-Reitorias e direções sistêmicas estão sediadas no bairro de São Cristóvão. Entre os 14 *campi* existentes, 12 estão situados em diferentes regiões do município do Rio de Janeiro, e outros 2 em outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, sendo 1 em Duque de Caxias, na região da Baixada Fluminense, e 1 em Niterói.

²³ Em entrevista a Marina Avelar (AVELAR, 2016, p. 12).

²⁴ Para mais informações, acesse: <<http://www.cp2.g12.br/relatorios-auditoria-gestao.html>>.

Há que se considerar nessa estrutura, períodos de grandes mudanças na expansão física e no corpo efetivo de servidores. No que se refere aos funcionários da instituição, cabe salientar que, nessa década, o Colégio Pedro II revela atenção a uma mudança geracional com um número ímpar de servidores em tempo de aposentadoria e outros novos ingressando por concursos públicos realizados nos últimos anos.

Se a chegada de novos servidores representa, por um lado, diferentes visões e perfis profissionais contribuindo para processos de renovação nas formas de atuação e de olhar a instituição, por outro, demanda atenção às negociações necessárias entre encontros produtivos e choques de gerações, tensionadas entre experiências, condições e acordos institucionalizados, e desejos de manutenção ou questionamento dos mesmos. Se à tradição cabe a preservação, tal atenção pode ser observada no discurso de abertura de uma solenidade com o *“propósito de resgatar a história do colégio”*, e cujo o pronunciamento do Reitor defende que *“É preciso que uma escola que hoje conta com 75% dos seus servidores com menos de 30 anos conheça a história de quem contribui para construir a reputação de uma instituição com mais de 178 anos”*²⁵.

Outro aspecto a ser observado como característica comum à instituição é o fato recorrente de servidores veteranos ou recém-concursados relatarem serem ex-alunos do Colégio e revelarem o desejo realizado ou orgulho inesperado de “retornarem à instituição de origem” como servidores. Cabe atentar para a relação que esses servidores (re)constroem com a instituição e sua tradição, marcando a presença essencializada de uma origem histórica que não se perde, mas que também não se mantém sempre a mesma, e se apresenta como rastro.

Ao longo de sua história, foram várias as expansões realizadas na oferta de segmentos de ensino e nas instalações físicas. Algumas delas dividindo opiniões entre a própria comunidade escolar. As primeiras expansões, ainda na década de 1950, justificaram-se pautadas no argumento de que *“em virtude da qualidade apresentada, todos os anos havia um grande número de inscritos para o processo seletivo de alunos, o que fez com que a Instituição aumentasse significativamente o número de vagas oferecidas”* (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 28-29), mesmo após sobreviver aos “entrecortados períodos de crise institucional”, a partir de 1889, associados à perda do patrono D. Pedro II, às mudanças de nome da instituição e às políticas educacionais expressas nas reformas de ensino. A qualidade do corpo docente, o ensino e o currículo ofertados são apontados com frequência no discurso

²⁵ COLÉGIO PEDRO II (on-line). **Colégio Pedro II inaugura galeria de gestores no hall da reitoria.**

Publicada em: 12/09/2016. Disponível em: < https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5291-col%C3%A9gio-pedro-ii-inaugura-galeria-de-gestores.html >. Acesso em: 1 out.2016

da história institucional, como referência e modelo aos colégios da rede privada até 1950, os quais, inclusive, alegavam semelhança de seus currículos com o Colégio Pedro II, para solicitar ao MEC o reconhecimento dos seus certificados (ibdem).

Estrutura física e expansão

De acordo como o histórico institucional de expansão publicado no sítio oficial do Colégio, no início da década de 1960 ele possuía cerca de 9.000 alunos, 900 professores e 500 servidores. Após ter se transformado em Autarquia Federal do MEC pelo Decreto Lei nº 245, com autonomia orçamentária, financeira, patrimonial e personalidade jurídica própria em 1967, houve mais dois ciclos de expansão, sendo um na década de 1980 e outro nos anos 2000.

As primeiras expansões, denominadas inicialmente Seções (norte, sul e Tijuca), a partir de 1979 passaram a se chamar Unidades Escolares, complementadas pelo nome do bairro onde estavam situadas. Em 1984, com a expansão da oferta de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (antiga Classe de Alfabetização até a antiga 4ª série), as Unidades Escolares que ofertavam os Anos Iniciais foram denominadas Unidades I (e informalmente apelidadas de “Pedrinhos”), e as que ofereciam os Anos Finais de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, Unidades II, posteriormente apelidadas informalmente de “Pedrão”. Houve ainda a exceção de uma Unidade III, resultante do desmembramento da Unidade São Cristóvão II, como descreve o trecho: *“visando atender com maior qualidade ao aumento da demanda da comunidade que ansiava estudar no Ensino Médio, foi inaugurada, em 1999, uma nova Unidade denominada São Cristóvão III”* (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 29).

As Unidades Escolares foram renomeadas *campi*, em 2012, quando o Colégio Pedro II foi equiparado aos Institutos Federais, com a publicação da Lei nº 12.677 de 25 de junho de 2012, sendo regido pela Lei nº 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Possui, atualmente, a seguinte estrutura na oferta do Ensino Básico:

Quadro 1 – Expansão e oferta de segmentos de ensino e quantitativo de alunos

Ano de inauguração	Denominação atual	Segmentos de Ensino ofertados em 2016	Nº de alunos em 2016
1837	<i>Campus Centro</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Proeja Informática Proeja Administração	877
1952	<i>Campus Engenho Novo II</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado Informática Proeja Informática Proeja Administração	1123
1952	<i>Campus Humaitá II</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular	1292
1957	<i>Campus Tijuca II</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado Informática Proeja Informática Proeja Administração	1070
1999*	<i>Campus São Cristóvão II</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental	1225
1999	<i>Campus São Cristóvão III</i>	Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado Informática Ensino Médio Integrado Meio Ambiente	1149
1984	<i>Campus São Cristóvão I</i>	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	939
1985	<i>Campus Humaitá I</i>		425
1986	<i>Campus Engenho Novo I</i>		484
1987	<i>Campus Tijuca I</i>		445
2004	<i>Campus Realengo II</i>	Anos Finais do Ensino Fundamental Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado Instrumento Musical Proeja Informática Proeja Administração	1826
2006	<i>Campus Niterói</i>	Ensino Médio Regular	554
2007	<i>Campus Duque de Caxias</i>	Ensino Médio Regular Ensino Médio Integrado Informática Proeja Administração	586
2010	<i>Campus Realengo I</i>	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	467
2012	Centro de Referência em Educação Infantil Realengo	Educação Infantil	168
Quantitativo total de alunos em 2016			12.630

Nota: Em 1857 há a divisão do Colégio em Externato (Centro) e Internato (inicialmente na grande Tijuca e em 1889 a unidade é transferida para o Campo de São Cristóvão, onde atualmente se localizam os *campi* São Cristóvão I, II e III e a Reitoria).

Fonte: Sistema de Assentamento Acadêmico/SIAAC – Colégio Pedro II/Pró-Reitoria de Ensino/Diretoria de Planejamento Acadêmico, 2016.

Destaco alguns dados referentes às expansões mais recentes, a partir dos anos 2000 que podem auxiliar na compreensão dos quadros atuais das políticas de expansão do Colégio, associadas às políticas públicas educacionais mais amplas e aos recursos disponíveis.

O atual *Campus Realengo II*, começou a funcionar em 6 de abril de 2004 a partir de um convênio com a prefeitura do município do Rio de Janeiro, em uma escola municipal e, posteriormente, em um centro comunitário cedido pela paróquia local. Caracterizou-se como a “*primeira iniciativa de expansão para o subúrbio da cidade do Rio de Janeiro*” sendo esse fato considerado também um marco na história da expansão institucional, conforme constam informações do *campus* na página institucional. Foi “*a oportunidade do Colégio se fazer presente na Zona Oeste, região carente do Rio de Janeiro em equipamentos públicos*” (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 29).

Em 2006 o Colégio ocupou um espaço de cerca de 40 mil metros quadrados, onde havia uma antiga fábrica de cartuchos do Exército cedida pelo Governo Federal e, após a realização de reformas com recursos orçamentários e apoio do MEC, foi inaugurado oficialmente no ano de 2007, com a presença do então presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva. Atualmente a área é um complexo escolar com diversas instalações, como Biblioteca Escolar, Biblioteca Digital, Escola Técnica de Música, teatro com cerca de 500 lugares, Complexo Poliesportivo com quadras, piscina semiolímpica coberta, vestiários e salas multiuso, auditórios, entre outras instalações que também atendem à comunidade local.

Compondo esse mesmo complexo foi inaugurado em 2010 o *Campus Realengo I*, ofertando progressivamente ao longo dos anos, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e em 2102, pela primeira vez na história do Colégio, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atendendo a crianças de 4 e 5 anos. No final de 2013 a Educação Infantil foi desmembrada das dependências e da gestão do Ensino Fundamental e passou a funcionar em espaço e estruturas próprios no início de 2014, atendendo a crianças de 3 a 5 anos²⁶.

O *Campus* de Niterói (antiga Unidade Descentralizada), criado em 2006, foi a primeira expansão do Colégio Pedro II fora do município do Rio de Janeiro, na região metropolitana. Também funcionou inicialmente em uma escola cedida pela parceria com a Prefeitura Municipal de Niterói, transferido posteriormente para um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), e finalmente, dez anos após sua criação, foi novamente transferido, agora para um *campus* próprio. O prédio foi construído exclusivamente com verba pública, conforme pronunciamento da Reitoria na ocasião de sua inauguração, em abril de 2016, sob a afirmativa de que a materialização do novo *campus*:

²⁶ Maiores especificações sobre o processo de instituição e autonomia da Educação Infantil serão tratados nos capítulos subsequentes.

[...] é uma prova da política de sucesso de interiorização do ensino, de acordo com os objetivos da Rede Federal de Ensino, nascida durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva e que teve continuidade no atual governo²⁷.

Ainda em 2006, “o Colégio Pedro II acatou mais uma proposta lançada pelo MEC e implantou o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio”²⁸ oferecendo em alguns *campi* Ensino Médio Integrado e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2007 foi criada a expansão do Colégio em Duque de Caxias, oferecendo apenas o curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio subsequente ao Ensino Médio (em informática), no bairro de Sarapuú. Posteriormente o Colégio foi transferido para o Centro de Duque de Caxias, ofertando também o Ensino Médio Regular. Em 2102 foi inaugurado um prédio próprio, construído no bairro Centenário complementando a oferta de ensino no terceiro turno com cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), do Governo Federal.

Atualmente o Colégio tem investido esforços em duas outras grandes obras na intenção de dar maior autonomia aos *campi* do Ensino Fundamental I, construídos inicialmente em prédios anexos ao *Campus* de Ensino Fundamental II e Médio, mais especificamente no Humaitá e na Tijuca, prevendo ainda ações para os *campi* I do Engenho Novo e de São Cristóvão.

O novo prédio do *Campus* Humaitá I²⁹, inaugurado em dezembro de 2016 com área de 3.494,20 metros quadrados em dois blocos custou em torno de 11,6 milhões de reais, financiados pelo Governo Federal. A área física é composta por 10 salas de aula com 38 m² cada, laboratórios de Ciências, Matemática e Informática, salas de Artes, Música, Literatura, Psicomotricidade e Recuperação, Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica (Sesop)³⁰, refeitório, cozinha,

²⁷ COLÉGIO PEDRO II (on-line). **Colégio Pedro II inaugura novo Campus Niterói no dia 5 de abril.**

Publicado em: 29/03/2016. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/4426-col%C3%A9gio-pedro-ii-inaugura-novo-campus-niter%C3%B3i-no-dia-5-de-abril.html>. Acesso em: 15 abr 2016.

²⁸ COLÉGIO PEDRO II (on-line). **O Colégio Pedro II hoje.** Publicado em: 26/08/2014. Disponível em:

<<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1635-o-col%C3%A9gio-pedro-ii-hoje.html>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

²⁹ COLÉGIO PEDRO II (on-line). **Campus Humaitá I será entregue à comunidade na segunda-feira, 19 de dezembro.** Publicado em: 14/12/2016. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5788-campus-humait%C3%A1-i-ser%C3%A1-entregue-%C3%A0-comunidade-no-dia-19-de-dezembro.html>. Acesso em: 15 dez 2016.

³⁰ A Seção e os Setores de Supervisão e Orientação Pedagógica têm como atribuição participar do planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino-aprendizagem em conjunto com as Coordenações Pedagógicas, Chefias de Departamento, Direções-gerais e com o Napne, considerando os aspectos pedagógicos, sociológicos, psicológicos, sensoriais e culturais, por meio do acompanhamento da vida escolar do estudante, da orientação educacional e da supervisão das atividades de ensino. Para maiores informações, ver: <<http://www.cp2.g12.br/proreitoria/proen/sesop.html>>.

vestiários para funcionários, 4 blocos de banheiros (masculino, feminino e para pessoas com necessidades específicas), além de pátio coberto com 461 m², biblioteca, auditório e gabinete médico, sala de professores, entre outros espaços. Atualmente há 119 pessoas compondo a força de trabalho nesse *campus*, sendo 58 professores e 36 técnicos terceirizados e estagiários.

Nesse contexto, integrando a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), é equiparado aos Institutos Federais para:

[...] efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 26).

Assim, o Colégio Pedro II mantém a especificidade de natureza jurídica *sui generis* de autarquia federal, conferida constitucionalmente, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, vinculada ao Ministério da Educação, oferecendo turmas que vão da Educação Infantil ao Ensino Médio (Regular ou Integrado), Educação de Jovens e Adultos, além de 4 cursos de pós-graduação, sendo 2 *lato sensu* e 2 *stricto sensu*, destinados prioritariamente à formação continuada de professores das redes públicas de Educação Básica. Dessa forma, sustenta a característica pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de Educação Básica, distinguindo-se, nesta última especialidade, dos Institutos Federais aos quais foi equiparado.

A natureza *sui generis* da instituição gera inquietações baseadas no princípio da isonomia em relação às demais escolas públicas do Ensino Básico e, associada à tradição e ao discurso de oferecer educação pública de qualidade, leva o Colégio Pedro II a ostentar demanda de vagas muito superior à oferta possível. O ingresso do estudante na instituição a partir do sorteio ou de concurso por editais públicos é organizado da seguinte forma:

Quadro 2 – Formas de Ingresso

Segmento de Ensino	Seleção
Educação Infantil (crianças de 3 e 4 anos de idade) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos)	Sorteio Público.
6º ano do Ensino Fundamental e 1ª série do Ensino Médio Regular	Prova objetiva de Português, Matemática e redação.
1ª série do Ensino Médio Técnico	Prova objetiva de Português e Matemática, redação e questões objetivas específicas de cada curso técnico. Os candidatos ao curso técnico de Instrumentos Musicais fazem uma prova prática instrumental antes da prova escrita.
Proeja	Entrevista on-line.

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 177.

Relação candidato/vaga

Em 2016 foram registrados cerca de 40 mil inscritos para os editais de processo seletivo de novos alunos, referentes ao ano letivo de 2017 na Educação Básica. Só na Educação Infantil foram validadas 1.888 inscrições para 24 vagas destinadas às crianças de 3 anos de idade, e 2.175 inscritos para concorrer a 48 vagas destinadas às crianças com 4 anos de idade, somando um total de 4.063 inscritos. Cerca de 10 mil inscritos concorreram ao Ensino Fundamental I, em torno de 8 mil para o 6º ano do Ensino Fundamental II e pouco mais de 17 mil para o Ensino Médio.

Para o ano letivo de 2016 foi contabilizada a seguinte relação candidato/vaga:

Quadro 3 – Relação candidato vaga/edital para ano letivo 2016 (continua)

Ano/Segmento	Inscrições homologadas	Nº de vagas	Candidato / vaga
Educação Infantil – 3 anos de idade (Grup.I)	2454	24	102
Educação Infantil – 4 anos de idade (Grup.II)	3294	48	69
1º ano do Ensino Fundamental	7703	496	16
2º ano do Ensino Fundamental	3409	56	61
6º ano do Ensino Fundamental	11009	346	32
1ª série do E. Médio Regular diurno	14900	520	28
1ª série do E. Médio Regular noturno	356	60	6
1ª série Técnico em Meio Ambiente	169	16	11
1ª série Técnico em Informática	1664	152	11
1ª série Téc. em Instrum. Musicais	35	16	2
1ª série Proeja	2614	288	9
TOTAL	47607	2022	23,54

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 175.

Em geral o quantitativo total de inscritos concorrendo a uma vaga na instituição é bastante elevado. É possível observar, entretanto, uma oscilação na forma crescente ou decrescente, se observados os índices de inscritos nos relatórios de gestão institucional nos últimos cinco anos.

Há que se considerar, contudo, que são inúmeras as variáveis possíveis de serem analisadas para que sejam escrutinadas as razões das demandas e ofertas apresentadas, levando em consideração aspectos internos e externos à instituição (segmentos e modalidades de ensino ofertadas a cada ano, expansão ou redução de cursos e de vagas, alterações nas formas de inserção). De 2011 para 2012 houve uma queda significativa no número de inscritos. Já de 2012 a 2015 é possível verificar um crescente aumento no número de inscrições, e novamente uma redução em 2016.

O relatório geral de 2012 (COLÉGIO PEDRO II, 2013) aponta uma redução no número de inscritos para o 6º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas modalidades Regular e Integrado em todos os *campi*. E interpreta como possíveis razões para a redução quantitativa: o movimento de greve realizado na instituição em 2012, com duração de dois meses, provocando atraso no fim do ano letivo e na realização das provas de seleção no fim do ano civil, assim como, a mudança nos critérios de acesso ao Ensino Médio decorrente da Lei nº 12.711/2012, alterando os critérios adotados pela instituição nos anos anteriores. Cabe ressaltar que o sistema de cotas não é utilizado nos sorteios, mas passou a ser utilizado nos processos seletivos do Proeja em função da citada lei.

O quantitativo de inscritos para as vagas disponibilizadas por sorteio não sofreu, no geral, queda significativa, apresentando aumento do número de inscrições em alguns *campi* para o ano letivo de 2013, inclusive para a Educação Infantil, implementada em 2012. Considera-se ainda, de acordo com a análise da situação apresentada no relatório, que:

[...] a realização de inscrições e sorteios em datas já consagradas ao longo dos anos e o fato de as séries que são objeto de sorteios terem sido menos atingidas pelo movimento paredista podem ter contribuído para a inscrição em número regular para esses certames. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 39-40).

É importante observar ainda, uma vez que os dados se referem ao contexto geográfico e político-educacional do campo empírico em que está situada a Educação Infantil, o apontamento de maior procura pelas vagas ofertadas nos *Campi* Realengo em relação aos demais *campi*. Tanto nos processos seletivos realizados por sorteio quanto por prova, a relação candidato/vaga apresenta grande elevação. Como justificativa para tanto, há o fato de esses *campi* estarem localizados “na zona oeste do Rio de Janeiro, região bastante carente de oferta de Ensino Público”, uma vez que a maior procura:

parece ser uma tendência nos campi criados nos últimos 9 (nove) anos, instalados em regiões da cidade do Rio de Janeiro (Realengo) ou em municípios do Estado (Niterói e Duque de Caxias) nos quais não se verificava anteriormente a presença de Instituições da Rede Federal. (COLÉGIO PEDRO II, 2013, p. 39).

Cabe ressaltar, por fim, que nos anos de 2014 e 2016 também houve movimento grevista. De 2014 para 2015 houve crescimento no quantitativo geral de inscritos para os processos seletivos de alunos. Em 2016 a greve ocorreu nos últimos dois meses do ano letivo. Entende-se que associados às greves, fatores como a crise econômica do país, a redução de vagas por cortes no orçamento e por questões estruturais e a exposição midiática que envolveu a instituição no mesmo ano por ações afirmativas assumidas podem ter incidido sobre a queda no número total de inscritos para 2017. Há que se considerar, porém, que em

abril de 2016, em caráter de excepcionalidade, houve sorteio para as séries intermediárias do Ensino Fundamental, com 18 mil inscritos concorrendo a 149 vagas.

Cursos de Pós-Graduação

No ano de 2015 o Colégio Pedro II ofertou os cursos de pós-graduação *stricto sensu* Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPEB) e o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat), além de duas especializações, o Programa de Residência Docente (PRD) e a Especialização em Educação Psicomotora (EEP), apresentando o seguinte quadro de expansão na oferta:

Quadro 4 – Mapa de vagas do plano de expansão da pós-graduação em 2015

Curso	2014	2015	2016
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPEB)	20	20	23
Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat)	-	20	30
Programa de Residência Docente (PRD)	166	204	224
Especialização em Educação Psicomotora (EEP)	-	30	30

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 106.

O MPEB foi mantido com verba própria do Colégio Pedro II e não contou com bolsa para alunos. Tem por objetivo:

[...] a formação de docentes-pesquisadores que possam contribuir com a criação de práticas curriculares e/ou produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, a partir da reflexão sobre a vivência pedagógica, buscando ampliar o campo dos saberes docentes, a partir da experiência e da experimentação em sala de aula. (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 106).

Possui taxa nula de evasão e desde 2015 está sendo desenvolvido pela Diretoria de Extensão um programa de acompanhamento dos seus egressos.

O Profmat é um programa semipresencial que visa atender professores de Matemática em exercício na rede pública de Educação Básica. O curso tem duração de no mínimo dois anos e no máximo três. Por essa razão, as taxas de evasão e conclusão permanecem nulas (em 2016). O acompanhamento dos egressos se dará a partir de 2017. O Profmat recebeu 16 bolsas da Capes para os alunos que fizeram jus às condições do edital.

O Colégio Pedro II possui verbas próprias e parte delas é destinada a atividades de pesquisa e extensão. Pode-se observar tal destinação nos dados referentes ao ano de 2015, conforme especificado no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Atividades de pesquisa e extensão fomentadas com verba própria em 2015

Descrição	Nº	Total
Eventos Técnico-Científicos		R\$ 100.000,00
Bolsa de Iniciação Científica Júnior	212	R\$ 222.600,00
Bolsa Equipe de Olimpíadas Pedagógicas	276	R\$ 289.800,00
Auxílio ao pesquisador (taxa de bancada)	30	R\$ 189.000,00
Bolsa Equipes Esportivas	125	R\$ 131.250,00
Bolsa Extensão	840	R\$ 33.600,00
Bolsa de Iniciação Artística	90	R\$ 94.500,00
Eventos Artístico-Culturais		R\$ 100.000,00
Total		R\$ 1.160.750,00

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 192.

O PRD é um curso de especialização com carga horária de 420 horas. Os Professores Residentes são selecionados por edital. Além de pertencerem à rede pública, atuando em sala de aula, eles precisam ter a formação mínima exigida na disciplina em que farão a residência. Essa, por sua vez, pode ser realizada em todas as etapas da Educação Básica. Os que completam a carga horária e obtêm aprovação no Relatório Semestral, no Memorial e no Produto Final são certificados como Especialistas em Docência do Ensino Básico na disciplina específica de atuação.

O PRD tem o objetivo geral de “*contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação*” (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 107). É apresentado no Relatório de Gestão Institucional como:

[...] uma pós-graduação *lato sensu* “com formato inovador, visto que amplia os espaços de formação, oferecendo aos professores da Educação Básica uma imersão em um contexto escolar de excelência”. Dessa forma, a escola de Educação Básica se vê fortalecida no processo de formação continuada de professores e inverte a lógica da formação inicial na qual a teoria conduz o conhecimento sobre a prática. No PRD, as questões práticas do cotidiano escolar são discutidas e solucionadas por meio da mobilização das experiências dos docentes que estão em serviço, norteadas pelos saberes acadêmicos e teórico-práticos. (Ibdem, p. 107).

Iniciado no Colégio Pedro II em 2012, envolveu o quantitativo de profissionais relacionados a seguir:

Quadro 6 – Profissionais envolvidos no PRD

Ano	Residentes	Coordenadores	Supervisores
2012	68	7	20
2013	140	8	35
2014	180	10	49
2015	204	11	51

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 107.

O PRD foi parcialmente financiado pela Capes por meio da concessão de bolsas para Coordenadores de Área, Supervisores e Residentes, conforme especificado nos valores referentes ao ano de 2015, no Quadro 7:

Quadro 7 – Bolsas parcialmente financiadas pela Capes em 2015

Modalidade de Bolsa	Nº de Bolsas	Total
Professor Residente	166	R\$ 597.600,00
Professor Supervisor	34	R\$ 234.090,00
Coordenador de Área	8	R\$ 100.800,00
Coordenador Institucional	1	R\$ 12.600,00
Total		R\$ 945.090,00

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 192.

Entre os cursos de pós-graduação ofertados, o PRD é o que apresenta maior taxa de evasão (5,88% em 2015). São apontados como possíveis fatores de evasão: alterações no calendário acadêmico; dificuldade na conciliação entre estudo e trabalho, falta de apoio da escola com a qual possui vínculo de trabalho, além de problemas de saúde e pessoais ou familiares. Algumas ações de aprimoramento e avaliação têm sido desenvolvidas para a redução da evasão, como o trabalho de acompanhamento dos egressos do PRD no Colégio, iniciado em 2015.

A Especialização em Educação Psicomotora iniciou uma turma com 30 vagas em agosto de 2015, sem ocorrências de evasão ou trancamento ao longo do ano letivo. Com previsão de conclusão no segundo semestre de 2016, o curso não contou com financiamento de bolsas para alunos. Tem como principal objetivo “*formar especialistas em nível de pós-graduação lato sensu para uma intervenção consciente na área de Educação, com base na Psicomotricidade*” (COLÉGIO PEDRO II, 2016, p. 113).

Além dos cursos já citados, há também o curso de Mestrado em Sistemas de Gestão pela Qualidade Total, realizado pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progesp), em parceria com a UFF. Esse curso está na segunda turma composta por 30 servidores, sendo 6 docentes e 24 técnicos-administrativos.

Estágios

Em 2015 foram oferecidas 100 vagas de estágio não obrigatório, sendo 40 vagas para o nível superior e 60 para o nível médio.

Perfil docente por titulação

No que se refere à qualificação do corpo docente, de acordo com a titulação obtida, o relatório de gestão de 2015 apresentou o seguinte mapeamento:

Quadro 8 – Índice de titulação do corpo docente (efetivo e contratado) em 2015

Titulação	Docentes	%
Graduação	337	22,47%
Aperfeiçoamento	12	0,80%
Especialização	388	25,87%
Mestrado	575	38,33%
Doutorado	188	12,53%
Total	1500	100%

Nota: Efetivos e contratados.

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 178.

Na Educação Infantil, para exemplificação, entre os 20 concursados até 2016, havia 1 doutora, 8 doutorandos, 6 mestres, 4 mestrandos e 1 especialista.

Evolução dos Grupos de Pesquisa

Em 2014, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) fez um mapeamento dos coletivos de pesquisa existentes no Colégio Pedro II e constatou três registros no Diretório de Grupos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No intervalo de um ano, entre 2013 e 2014, houve um aumento significativo na constituição de grupos, passando de 3 para 11. Em 2015 eram 16 grupos registrados no CNPq, totalizando 30 grupos nos coletivos de pesquisa da instituição. O mapeamento permitiu observar a evolução das atividades de pesquisa no Colégio, conforme registros no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Evolução dos Grupos de pesquisa no CPII no período de 2013 a 2015

INDICADORES	2013	2014	2015
Grupos de pesquisa registrados apenas na PROPGPEC	0	7	7
Grupos de pesquisa certificados pelo CNPq	3	11	16
Número de linhas de pesquisa	4	45	97
Número de graduados nos grupos	2	4	18
Número de Especialistas nos grupos	2	7	28
Número de Mestres nos grupos	8	42	107
Número de Doutores nos grupos	23	69	74
Número de estudantes nos grupos	10	23	11
Número de Técnicos Administrativos nos grupos	0	1	20

Fonte: Diretório de Grupos CNPq e Registros PROPGPEC /Colégio Pedro II, Relatório de Gestão 2015, p. 114.

Acredita-se que esse visível crescimento é fruto de um conjunto de ações da PROPGPEC para estruturar uma política interna de pesquisa, por meio de apoio para projetos de pesquisa com concessão de bolsas de Iniciação Científica Júnior; apoio na realização de eventos técnico-científicos; realização de Jornada de Iniciação Científica Júnior no Colégio, e apoio à publicação de revistas científicas eletrônicas. Integrando a pesquisa à Educação Básica, ensino e extensão, as atividades de pesquisa são realizadas, em sua maioria, como Iniciação Científica Júnior. Em 2015, 28 professores líderes de Grupos de Pesquisa foram contemplados com uma bolsa anual de R\$ 6.300,00 para custeio de atividades científicas por meio de chamada interna.

Tipo de gestão e estrutura organizacional

O processo de equiparação do Colégio Pedro II com os Institutos Federais representou mudanças no sentido de adequação de uma nova realidade para a gestão, com necessidade de um planejamento estratégico para o desenvolvimento institucional, atentando para a configuração estrutural e administrativa. Nesse contexto, o Colégio vem passando por processos de revisão do seu Estatuto, do seu Regimento Interno e de atualização do Projeto Político-Pedagógico Institucional, atentando à equiparação com os Institutos Federais, mas com a especificidade de oferta da Educação Básica.

Em uma estrutura com característica de gestão mista, pode-se afirmar que as decisões gerenciais e executivas são emanadas da Reitoria e dos *campi*, fundamentadas nas diretrizes firmadas pelos órgãos colegiados do Colégio Pedro II e nas demandas das unidades organizacionais subordinadas (COLÉGIO PEDRO II, 2015). A participação cidadã nos processos decisórios se dá por meio de três órgãos colegiados: o Conselho Superior (Consup), o Colégio de Dirigentes (Codir) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Conepe).

De caráter consultivo e deliberativo, o Consup, órgão máximo do Colégio Pedro II, é composto pelo Reitor (como Presidente do Conselho), por 1 representante do MEC e 4 representantes de cada um dos seguintes segmentos: docente, discente e técnico-administrativo; 2 representantes do Codir; 2 egressos e 4 representantes dos responsáveis legais de estudantes do Ensino Fundamental e/ou da Educação Infantil. Os representantes dos corpos docente, discente e técnico-administrativo, dos responsáveis e do Codir são eleitos por seus pares. Quando equiparado aos Institutos Federais, o Consup foi instituído como órgão colegiado de caráter consultivo e deliberativo. O Codir é o órgão de assessoramento aos processos decisórios da Reitoria. É composto pelo Reitor (como Presidente), pelos Diretores-

gerais dos *campi* e pelos Pró-Reitores. O Reitor e os Diretores-gerais são escolhidos pela comunidade escolar em suas respectivas esferas de competência para o mandato de 4 anos, e os Pró-Reitores são cargos de confiança designados pelo Reitor. Atualmente (2016) são 5 Pró-Reitorias: 1) Pró-Reitoria de Ensino; 2) Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura; 3) Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; 4) Pró-Reitoria de Administração; e 5) Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi).

O Conepe é um órgão de assessoramento e de caráter consultivo às políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão da instituição. É composto pelos Chefes dos Departamentos Pedagógicos, que são docentes escolhidos pelos seus pares em processo de consulta; pelos Pró-Reitores de Ensino e de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura; pelo Chefe da Seção de Supervisão e Orientação Escolar e pelo Chefe da Seção de Educação Especial.

A estrutura departamental hoje (2016) é composta por 18 Departamentos Pedagógicos, que junto à Pró-Reitoria de Ensino, conduzem o processo ensino aprendizagem: 1) Artes Visuais e Desenho; 2) Biologia e Ciências; 3) Ciência da Computação; 4) Educação Física; 5) Educação Infantil; 6) Educação Musical; 7) Espanhol; 8) Filosofia; 9) Física; 10) Francês, 11) Geografia; 12) História; 13) Inglês; 14) Língua Portuguesa e Literaturas; 15) Matemática; 16) Química; 17) Sociologia; 18) Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Em cada *campus* há outro docente de cada disciplina respondendo pela função de Coordenador Pedagógico. Eles buscam, através das reuniões departamentais e de colegiado, compartilhar ações dos diferentes *campi* e garantir certa unidade nos procedimentos pedagógicos, no âmbito do Colégio Pedro II. Na Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental há também a presença de Coordenadores por disciplinas e Orientadores Pedagógicos, que atuam na orientação do planejamento e realização das ações docentes.

O organograma do Colégio será formalmente estabelecido após a elaboração e divulgação oficial do seu Regimento Geral, durante o transcorrer do exercício de 2016. Em 2015, o Colégio Pedro II apresentou ao Codir o Plano de Descentralização Orçamentária para o ano de 2016, planejado a partir do monitoramento de gastos realizados em 2014, buscando critérios isonômicos de descentralização do orçamento no Colégio, no esforço de realizar mais uma ação que o aproxime da equiparação aos Institutos Federais. Em 2014, o Colégio Pedro II contratou o serviço de consultoria técnica em gestão da Fundação Getúlio Vargas, para o desenvolvimento institucional. Os gestores participaram de oficinas para a realização de um trabalho de diagnóstico estratégico, que se propôs responder à pergunta “qual a real situação da instituição quanto a seus aspectos internos e externos?”, verificando o que há de bom, de

regular ou de ruim no seu processo administrativo (COLÉGIO PEDRO II, 2015, p. 107). O resultado está resumido no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Diagnóstico estratégico do CPIO em 2014

FORÇAS	FRAQUEZAS
Alto nível de qualificação do corpo docente e técnico-administrativo	Planejamento
Diversidade de público (perfil socioeconômico e regional dos alunos)	Processos e procedimentos não estruturados
Ser uma Instituição Federal e estar na Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) 14	Corporativismo
Currículo escolar	Comunicação
Marca e tradição	Falta de compromisso com a instituição
OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
Políticas voltadas para a Rede Federal EPCT	Falta de segurança, infraestrutura, mobilidade e acessibilidade no entorno dos <i>campi</i>
Autonomia para reposição de força de trabalho	Existência de regras emanadas do Governo Federal inadequadas à realidade do CPIO
Convênios e parcerias	Burocratização e judicialização das relações escolares
Políticas governamentais de capacitação e qualificação dos servidores	Indicadores orçamentários incompatíveis com o CPIO

Fonte: Colégio Pedro II, Relatório de Gestão, Exercício 2014, 2015, p.107.

Considerando que os dados apresentados anteriormente e as características no quadro anterior podem contribuir para “materializar” as políticas públicas e educacionais em contextos macro e na micropolítica institucional, conforme proposto por Ball (apud AVELAR, 2016, p. 12), e que toda decisão aparentemente de outra ordem é também uma decisão política, entendo que tais dados configuram, ao menos em parte, os últimos cinco anos do cenário da instituição, observando as articulações e negociações em torno de valores e interesses diversos inerentes ao processo político, e, portanto, de significações para a Educação Infantil no contexto institucional.

Assumindo, portanto, o afastamento da concepção de currículo como algo fixado como produto externo à escola, ou de cultura a ser legitimada por ela, aproximo-me da significação do currículo como espaço-tempo de luta política pela produção cultural e por sua própria significação (MACEDO, 2006; LOPES, 2012).

1 PRODUÇÃO CURRICULAR COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL: INVITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA ANÁLISE SOBRE POLÍTICAS CURRICULARES

Pois não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma.

Mia Couto

A expressão “troca de almas” que compõe a epígrafe foi trazida para este estudo no sentido de valorizar a complexidade da cultura em seu caráter híbrido, não essencialista, de inexistência de uma pureza ou de uma narrativa única, simplificada, oriunda de uma identidade original. Do mesmo modo, para ser coerente, trocar de alma não significa assumir o lugar do outro, colocar-se no lugar do outro, o que nesses termos, pode se considerar pretensão inalcançável. Refere-se, portanto, ao encontro de culturas múltiplas e diferentes, e a toda a ambivalência inerente ao encontro com o outro, que nos constitui.

Desarticulando a ideia de cultura totalizada, a produção curricular exige negociação e criação de múltiplos sentidos. Constituindo-se como prática enunciativa e produção cultural, configura tentativas constantes de fixações de sentidos em um campo de enfrentamento de discursos e de diferentes perspectivas que hibridizam sentidos e interesses na formulação de um currículo. Na impossibilidade de um fechamento total essa condição o torna, por tempo imprevisível, sempre um fechamento provisório, em constante formação e movimento. A negociação entre os diferentes discursos e interesses e a impossibilidade de uma ideia totalizadora constituem, fomentam, impulsionam e nutrem o movimento político.

Tais ressignificações em torno do currículo são permeadas por bases conceituais que, para além do campo pedagógico, apresentam outras formas de pensamento que apontam para a superação de posições deterministas, possibilitando importantes avanços na conceituação de processos educacionais evidenciados, entre outros aspectos, por meio de políticas curriculares.

Nessa perspectiva, a compreensão de produções curriculares aportada na concepção político-dircursiva desafia a lógica escolar da previsibilidade e da materialização, de reificação do currículo. Enfatiza-se, portanto, a negação de um currículo dado *a priori*, de um documento a ser aplicado, evidenciando sua condição de processo político inacabado, em construção permanente. Reflexões em torno da construção da hegemonia educativa encontram nas perspectivas pós-estruturalistas e na teoria do discurso argumentos para revisar e ampliar

o enfoque analítico e metodológico no campo pedagógico (SOUTHWELL, 2008), que, por sua vez, é assumido, neste estudo, também como campo político.

Compondo o arcabouço teórico de perspectivas metodológicas em outras bases epistemológicas, que se distanciam das bases das ciências modernas pautadas nas relações duais colonizador/colonizado, dominantes/dominados e de subalternidade, os estudos culturais e pós-coloniais vão ocupando um espaço significativo no cenário acadêmico (FARIA et al, 2015). Os entrecruzamentos entre diferentes campos de estudo direcionam a atenção para os processos de construção, de significação, de articulação e negociação na produção de sentidos, em detrimento do resultado, do que está dado, nomeado, hegemônico no campo político educacional. Busca-se, dessa forma, um olhar sobre a complexidade e possibilidades de análise dos processos educacionais enquanto produções sociais, políticas e culturais. Nessa perspectiva, Macedo (2006), argumenta que:

Compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e cultura como lugar de enunciação tem implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com o poder da perspectiva da cultura pensada como híbrido, o que nos exige uma outra compreensão da noção de hegemonia e agência. (p. 109).

Nesse sentido, a indissociabilidade do caráter epistemológico do político na definição de currículo (OLIVEIRA, 2011), e a acepção do currículo como produção discursiva que se configura na luta política (em que sujeitos³¹ estão envolvidos na produção de cultura com certo grau de incertezas e ambivalências no enfrentamento das diferenças) (LOPES, 2011) – próprias do caráter híbrido da cultura que se dá na enunciação, ou seja, no processo de produção de sentidos, de significação e suas formas de hegemonização e agenciamento (MACEDO, 2011) – são possibilitadas nesta pesquisa por aproximações com os estudos desenvolvidos por autores como Stephen Ball, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Homi K. Bhabha e por apropriações de suas contribuições teóricas para (res)significações no campo do currículo.

É importante considerar que o diálogo proposto nesta pesquisa entre os diferentes estudos e a aproximação desses com o campo do currículo é complexo e desafiador, sendo necessário o evidenciamento de que tais abordagens e concepções não se condensam.

Mas o desafio é aqui assumido na compreensão de que estes estudos permitem entrecruzamentos que surgem no entrelaçamento de ideias e concepções, ainda que

³¹A palavra sujeito aqui é significada como espaço instituinte, de emergência da ruptura com uma ordem vigente (em qualquer nível). Não é significada, portanto, como um sujeito sociologicamente definido, em substituição a palavras como pessoas, atores sociais, este ou aquele grupo social, aquela organização (BURITY, 2008). São objetos de subjetivação, significados nos discursos.

considerados os diferentes contextos, enfoques, centralidades e objetos de estudo, tanto nas aproximações quanto nos afastamentos, que também não anulam, eximem ou eliminam postulados anteriores.

Assim, faz-se necessária a abordagem de algumas concepções presentes neste aporte teórico para a (res)significação do currículo, e posteriormente, para a produção de sentido em torno de um currículo para a infância e suas proposições no campo educacional.

A valorização da importância e da necessidade de investigar a micropolítica institucional e disciplinar, e de conceber modelos de análise que, apesar das estruturas, admitam espaço para as reinterpretações dos sujeitos contrapondo-se à perspectiva estadocêntrica, assim como a tentativa de superação da visão de separação entre proposta e implementação de projetos políticos são destacadas por Lopes e Macedo (2011a) entre as principais contribuições do Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball como modelo heurístico para o estudo das políticas, apropriadas para as políticas curriculares.

A relevância dessas contribuições é ratificada por pesquisas em políticas de currículo no Brasil, que apontam a prevalência do enfoque estadocêntrico nas políticas educacionais, como a desenvolvida por Paiva, Frangella e Dias (2006), concluindo ser *“muito presente a ideia de política curricular como produção de governo dirigida à implementação nas escolas básicas [...], [com] o foco no aspecto econômico maior do que qualquer outro”* (p. 263).

A noção de produção curricular como trajetória política que acontece em contextos diversos inter-relacionados é fundamental para a percepção do modelo analítico de políticas como um ciclo contínuo, em que os sentidos em disputa circulam em arenas públicas e privadas de ação. Ao investir na investigação do *“trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas”* (BALL; BOWE; GOLD, 1992, p. 19) busca-se a superação do hiato comumente encontrado entre produção e implementação de um currículo (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 257).

Com essa perspectiva de análise, que reconhece espaços de agenciamento na interpretação complexa e não linear das políticas de currículo, Ball compreende a política como textos e como discurso, que constituem os objetos. O texto político (como texto coletivo) é produto de acordos realizados em diferentes esferas, com diferentes autores em constante troca, tornando os lugares de produção ambíguos e instáveis, abrindo espaço de ação com uma pluralidade de grupos em disputa. As incoerências dos textos são atribuídas, portanto, às hibridizações que constituem o jogo político. Nesta abordagem, o hibridismo é compreendido como consequência da recontextualização e da tradução das políticas genéricas na prática, o que configura certa estruturação e interpretação de hierarquia, com prevalência

de um contexto sobre o outro, e com certa origem em um discurso identificado como texto, no contexto de produção.

A oscilação na discussão teórica posicionada em um lugar bipartido que atende a aportes estruturais da sociologia (em debates sobre mercado, ideologia, classe social), ainda que pautada em aportes foucaultianos na discussão política, está entre as limitações apontadas para a abordagem analítica apresentada por Ball. Nesta linha de estudo de Ball, os processos de hegemonização de um discurso não ocupam lugar de destaque.

Essas acepções em torno da dupla configuração da política (como texto e discurso), do hibridismo e de formas de agenciamento assumirão outras conformações a partir de alguns preceitos da perspectiva discursiva e, sobretudo, dos estudos de Homi Bhabha acerca do local da cultura, considerados fulcrais nesta pesquisa para a significação das produções curriculares como processos de enunciação cultural.

Neste sentido, embora o ciclo de política tenha relevância para a compreensão da circularidade na produção de sentidos em uma trajetória política não linear e para o reconhecimento da escola como arena de disputa e produção na política de currículos, revela-se insuficiente para entender os processos de produção de sentidos e negociação. Nas palavras de Lopes e Macedo (2011b, p. 274), tornam-se necessários outros enfoques para “*entender um pouco melhor sobre os processos de constrangimento e negociações em que os sujeitos estão envolvidos ao fazer política*”, quando o que está em jogo, é o jogo político:

Mesmo as comunidades disciplinares e epistêmicas não possuem identidades fixas. São constituídas nas lutas políticas do currículo e em relações saber-poder que fazem com que a definição de quem ou como os sujeitos são posicionados como membros dessa comunidade ou como são filiados a determinadas concepções pedagógicas depende dessa luta política, e não dos saberes em si. As vontades coletivas dessas comunidades são formadas a partir de uma articulação hegemônica que tem a organização curricular como uma das tradições, na acepção de Mouffe (1996), que constitui os sujeitos dessa luta. (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 274).

A observação sobre a necessária compreensão de hegemonia e poder em outras bases conceituais para a ressignificação do currículo e sua relação com a noção de cultura é ratificada por Southwell (2008, p. 125) quando afirma que “*entender a hegemonia como prática põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são constituídas*” e auxilia na ressignificação de questões educacionais.

Os pensamentos de Laclau e Mouffe (2015) são considerados por diferentes autores como importantes ferramentas teórico-analíticas, nas quais a hegemonia está na centralidade do estudo da política. Na teoria do discurso, o social é reconceituado em termos de discursividade, e a identidade se constitui na articulação discursiva das/nas diferenças.

Burity (2008) destaca que Laclau utiliza o conceito de discurso enquanto categoria teórica *“que procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico”* (p. 42), em que toda construção discursiva sobre os acontecimentos é uma construção política. E esclarece:

Quando digo “discursiva”, não me refiro simplesmente a palavras, frases, retórica manipulatória. Na medida em que eu admito que o sentido desses fenômenos é dado por uma articulação inseparável entre sua dimensão física e uma dimensão significativa desse mesmo fenômeno, já não posso mais dizer que o discurso é apenas fala. O discurso é uma unidade complexa de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos. De estratégias conscientes e inconscientes. É parte inseparável da ontologia social dos objetos. (Ibidem, p. 42).

O discurso constitui, portanto, posições políticas sempre relacionais. Não é um conjunto de palavras ordenadas, ou de textos, resultante da fala ou da escrita, embora esses constituam sua totalidade. Supõe totalidade significativa que inclui operações linguísticas e extralinguísticas. Em contrapartida, não constitui *“uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou realidade fenomênica”*, mas uma *“consequência de articulações concretas que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social”* (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 28). É constituído por práticas articulatórias em torno de um ponto nodal que entrelaça diferentes identidades, aproximando-as em uma construção discursiva não configurada como consensual ou homogênea, mas como construção de equivalências. Na perspectiva discursiva, as práticas articulatórias organizam o discurso em torno de pontos nodais. Esses *“cumprem o papel de significados mestres capazes de unificar uma superfície discursiva entrelaçando uma variedade de identidades diferentes em torno de um nó de significados”* (SOUTHWELL, 2008, p. 122).

Tendo como ponto de partida a crítica ao marxismo enquanto concepção essencialista da sociedade, a teoria discursiva visa ir além da análise da lógica de relações sociais restritas ao antagonismo capital x trabalho (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Quando trazida para o campo do currículo, a visão reprodutivista reduz à noção de classe a dimensão que determina a experiência educacional, considerada insuficiente para analisar os múltiplos antagonismos sociais possíveis, e, portanto, a variedade de elementos que constituem as políticas educacionais:

O conhecimento ensinado nas instituições educacionais é o conhecimento que é considerado socialmente legítimo. Essa síntese é expressa num currículo; por essa razão a elaboração de um currículo é uma arena de luta, em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário. A questão que subjaz a essas discussões é de como o “conhecimento oficial” representa uma

configuração de interesses dominantes na sociedade (APPLE, 1993). [...] Nessa discussão, constroem-se fronteiras políticas e identidades que estão baseadas em relações antagônicas com outras identidades; isso supõe que ambos os termos são constituídos na relação (não previamente) de forma temporária (não definitiva). Esta lógica de contingência não pode ser explicada por um determinismo, muito menos economicista. (SOUTHWELL, 2008, p. 126).

Na perspectiva discursiva, a sociedade é compreendida em toda a sua complexidade pela impossibilidade de constituir uma unidade totalizada e fechada, significada, portanto, como terreno instável e aberto, não centrado. Neste terreno, a fixação de sentidos é sempre parcial, precária e contingente, visto que não há garantias de que um determinado discurso ou um grupo social *a priori* consiga articular outros discursos ou grupos sociais (MENDONÇA; RODRIGUES, 2008). Desse modo, a sociedade nunca atinge a totalidade porque o antagonismo, o conflito e a política constituem a própria base do social.

As noções de parcialidade, precariedade e contingência como constituintes da produção de sentido estão pautadas na ideia de que os sentidos são permeados por inconstâncias, são temporários e não definitivos, uma vez que as verdades são parciais, múltiplas, contingentes, precárias. A contingência, que não é necessariamente obrigatória ou previsível nem impossível, relaciona-se às múltiplas possibilidades de produção de sentido na construção do discurso, às variadas possibilidades “de ser ou /e ter sido” diferente em determinado momento histórico. Em função da natureza relacional do sistema discursivo, a produção de sentido está sempre sujeita a ser alterada, constituindo sua condição de precariedade, por um lado, permitindo a ocorrência de variadas práticas discursivas, por outro (BURITY, 2008; MENDONÇA, 2008; MENDONÇA; RODRIGUES; 2008).

Assim, a sociedade se institui nos limites do conflito e do antagonismo, que tanto impossibilitam a totalidade quanto a constituem. Nesse contexto, a democracia é identificada como uma demanda que só é possível sobre uma base provisória, temporária. É um fundamento inalcançável (MARCHART apud MENDONÇA; RODRIGUES, 2008), dada a tensão insolúvel do social que se constitui na lógica da diferença e da equivalência.

Sendo o social constituído por um conglomerado de diferenças que em condições relacionais de produções discursivas desencadeiam conflitos, em determinadas circunstâncias esses estabelecem um laço comum construindo uma ordem em elementos (que estavam em situação prévia de isolamento identitário e tornam-se elementos diferenciais em relação à articulação na qual são inseridos), produzindo um discurso hegemônico constituído por uma cadeia de equivalências articuladas na produção discursiva, ou seja, posições diferenciais articuladas num discurso (momentos). O discurso torna-se assim, o resultado de práticas articulatórias que não devem ser reduzidas à simples soma de elementos, que articulados

tornam-se momentos equivalentes. As práticas de articulação alteram conteúdos particulares identitários pela lógica da diferença e da equivalência, na constante possibilidade de significação.

Neste cenário, o discurso que se torna hegemônico é um discurso sistematizador das diferenças ordenadas em equivalências, em que uma determinada particularidade passa a representar, ainda que de forma contingente e precária, em determinado contexto histórico, múltiplos elementos. Laclau (2002, p. 122 apud MENDONÇA; RODRIGUES, 2008, p. 30) entende por hegemonia *“uma relação em que um conteúdo particular assume, num certo contexto, a função de encarnar a plenitude ausente”*.

A relação hegemônica não deve ser entendida, entretanto, como uma construção de consenso, mas como lutas por fixações parciais que constituem a prática discursiva, compartilhadas socialmente em redes significativas, nas quais um elemento assume em certo momento a função de representação de uma totalidade, estabelecendo uma relação contingente entre uma particularidade e uma universalidade impossível.

Seguindo essa linha teórica, Southwell (2008), pautada nos estudos de Laclau, define a hegemonia como prática discursiva na qual posições diferenciais constroem equivalências entre certos polos de diversos antagonismos, subvertendo uma ordem, buscando substituí-la por outra:

[...] a luta pela hegemonia é interpretada como processo de emergência de diversos conflitos que não possuem um significado previamente estabelecido. Tais conflitos são o resultado da articulação, deslocamento, substituição, conquista e retrocesso das relações de poder. (p. 125).

Se toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso, esse é compreendido como um complexo de elementos que se constituem por meio das relações nas quais os sujeitos dão sentidos e significam suas práticas. Nesse processo articulatório toda a prática social é uma prática de significação.

[...] o discurso pode, além disso, ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc. que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos. (BURITY, 2010, p. 11).

Apropriada para o campo das políticas educacionais, a teoria da hegemonia na perspectiva discursiva é utilizada por Southwell (2008) para analisar a noção de construção da hegemonia educativa, problematizando a ideia de transmissão da cultura. Entendendo marcos teóricos pautados na ideia de reprodução em uma visão estrutural, que determina classes

fixando identidades como insuficientes para entender a complexa relação entre educação e sociedade, a autora ancora-se na análise política do discurso e na teoria da hegemonia como potência teórico-analítica para situar o currículo em um terreno particular da luta hegemônica, definindo-o como:

[...] uma síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios³². Assim, não são peças desordenadas de interesses ligados a um só grupo, mas constituem o resultado de uma articulação hegemônica. Esta articula elementos provenientes de setores dominantes e também de outros, e nesse resultado há uma discussão com as posições reprodutivistas. (SOUTHWELL, 2008, p. 126).

Nesse contexto, o currículo pode ser significado como prática cultural e, portanto, prática de significação na qual a noção da escola como reprodução da cultura dominante perde força e a transmissão/aquisição da cultura é entendida como processo de significação. A complexidade do vínculo entre a educação e os projetos políticos de cada sociedade deve ser analisada, portanto, considerando o projeto educacional numa relação de articulação cujos conteúdos estão em constante negociação, dada a instabilidade das identidades particulares.

Há que se considerar, contudo, o risco de significar a ideia de síntese de elementos culturais de diversos setores sociais como simples junção ou soma de diferentes práticas culturais e simbolismos selecionados (ainda que articuladas e negociadas para serem hegemônicas), restringindo e simplificando o sentido de hibridismo.

Faz-se necessário, portanto, assim como proposto com as noções de hegemonia, poder e discurso, expandir as bases conceituais para outra acepção de cultura e hibridismo, refutando uma visão da escola como espaço no qual é possível colecionar diversas culturas, compondo o que Ferrazo e Gomes (2015) têm identificado como “Currículo Turístico”, observado de forma predominante em prescrições curriculares governamentais pautadas em perspectivas multiculturais. Nessa acepção, o enfoque no processo de enunciação em lugar do privilégio dado ao enunciado, tomado como dado, torna-se condição para a compreensão do currículo como prática social de significação, de enunciação cultural.

A negação de uma visão essencialista e reducionista de cultura como seleção e constituição de acervo com caráter totalizante e universal, de identidade de origem na nomeação do que é cultura, está fundamentada nos estudos de Homi K. Bhabha. A virada no lugar da linguagem ocupando posição de foco na constituição do social, criando o mundo em vez de nomear o que já existe, é um importante ponto de partida contra a objetificação da

³² De acordo com nota de esclarecimento da autora, esta definição alude à clássica conceituação de currículo desenvolvida por DE ALBA (1995, apud SOUTHWELL, 2008).

cultura como enunciado pronto, fechado, homogêneo. A perspectiva de que o mundo é construído na linguagem e pela linguagem é um pressuposto relevante para a ressignificação do conceito de currículo.

O movimento de entender o lócus de enunciação é primordial nos estudos de Bhabha. Desse modo, o sujeito é situado em um espaço fronteiro, limiar, atravessado por diversos elementos, ideologias e valores socioculturais que o constituem. Um entre-lugar marcado por duplicidade e ambivalências no qual os discursos são produzidos.

Em seu protocolo teórico, Bhabha chama a atenção para a disjunção entre significado e significante em um movimento em que *“a enunciação assume uma prioridade ética em relação ao enunciado”* – ao representado, significado, dado, pronto – demarcando o ato enunciativo como lugar de produção de sentido (2011, p. 22), o que enfatiza o caráter oscilante, flutuante de permanente instabilidade na significação.

É no momento da enunciação, do ato de produção de sentido que a própria autoridade da cultura, como conhecimento referencial, é posta em questão. É no processo enunciativo que há uma quebra *“no presente performativo da identificação cultural”* de um modelo, uma tradição, de um sistema estável de referência, e entra em cena *“um tempo de incerteza cultural e, mais crucialmente, de indecidibilidade significatória ou representacional”* (BHABHA, 2013, p. 70).

Distanciando-se, portanto, da visão de uma cultura essencializada, em que a diferença assume o protagonismo do conflito ofuscado no discurso de diversidade, Bhabha considera que as diferenças culturais devem ser compreendidas no momento em que constituem identidades, de modo contingente, indeterminado, podendo ser reinscritas e realocadas (BHABHA, 2013). Nessa perspectiva, Bhabha contextualiza a afirmativa de que:

Toda identidade cultural é fundamentalmente híbrida. O “espaço liminar” seria a zona de conflito, interação e assimilação recíproca que todo encontro entre culturas implica, e como estas se constroem na interação com outras, a identidade cultural será sempre um conceito múltiplo e provisório, um conglomerado de diferenças. (BHABHA, 2011, p. 9).

A fricção entre as diferenças se dá nos espaços fronteiros, nos interstícios nos quais ocorre o deslocamento dos domínios das diferenças que se fazem presentes nas articulações ambulantes e ambivalentes de histórias dissonantes, dissidentes, de antagonismos e afiliações desencadeadas por negociações e pela tradução cultural (FRANGELLA, 2008; BHABHA, 2013).

A esse espaço de construção mobilizado pelo encontro e negociação com a diferença e de compreensão da hibridização das culturas, negando a visão binarista de disputas entre

lugares fixos e opostos, mas de movimento e fluidez, Bhabha se refere ao trazer o conceito de “entre-lugar”³³:

Essa “cultura das partes”, essa cultura *parcial*, é o tecido contaminado, e até conectivo, entre as culturas – ao mesmo tempo a impossibilidade de as culturas bastarem-se a si mesmas e da existência de fronteiras entre elas. O resultado é, na verdade, mais algo que se parece com um “entrelugar” das culturas, ao mesmo tempo desconcertantemente semelhante e diverso. (2011, p. 82).

Tal base teórica nos aproxima de assumir a produção curricular como produção cultural. Isso implica compreender a cultura como prática enunciativa, lugar de produção de sentido, opondo-se à sua significação como nomeação do que está dado, significado ou como perpetuação do enunciado. A prática enunciativa provoca, portanto, deslizamentos, deslocamentos por meio do ato de diferir, em que simpatias e choques são constituintes de fricção entre territórios, dando mobilidade às tradições.

Sendo assim, balizados nos estudos de Bhabha, estudos no campo do currículo têm trazido a reinscrição da produção curricular como enunciação cultural, compreendendo as políticas curriculares:

[...] em sua dimensão produtiva, sem hierarquização que polariza política-prática, elaboração-implementação, mas a partir do entendimento desse processo de negociação que se dá como enunciação cultural, o que traz o conceito de tradução para o centro dos debates. (FRANGELLA, 2013, p. 14).

Nos termos que Bhabha defende, dialogando com concepções derridianas e benjaminianas, a tradução está sempre em confronto com o seu duplo, impossível de ser traduzido na totalidade, por constituir ação iterativa e criadora.

Do mesmo modo que os cacos os fragmentos de uma ânfora, para que se possa restituir o todo, devem combinar uns com os outros nos mínimos detalhes, apesar de não precisarem ser iguais, a tradução, em lugar de fazer semelhante ao sentido do original, deve, de maneira amorosa e detalhada, passar para a sua própria língua o modo de significar do original; assim como os pedaços partidos são reconhecíveis como fragmentos de uma mesma ânfora, o original e a tradução devem ser identificados como fragmentos de uma linguagem maior. (BHABHA, 2013, p. 238).

³³ O termo “entre-lugar” pode parecer grafado dessa forma ou adotar a grafia “entrelugar” (sem hífen), a depender da tradução da obra de Bhabha em questão. Na publicação “O bazar global”, de 2011, o termo é grafado com hífen, “entre-lugar”, já na publicação “O local da cultura”, de 2013, considerada por alguns acadêmicos como a principal obra do autor, o termo aparece sem o hífen, “entrelugar”. Nesta tese optei por ser fiel à grafia empregada em cada obra citada, respeitando o entendimento e as justificativas de cada tradutor. Assumo aqui o uso do termo nessas duas grafias diferentes, uma vez que a aparente inconsistência na forma da escrita não compromete, no contexto e na proposta deste estudo, a sua significação.

O ato de traduzir não deve ser confundido, porém, com a ação de restituir um sentido dado ao ser representado fielmente na forma daquilo que se pretende perpetuar como tradição, mas implica compartilhamento, trânsito, negociação que mais que manter um sentido, o abala a fim de abrir espaço para outros que a partir dele reverberam.

Dessa forma, a partir de atos tradutórios agentes híbridos ressignificam valores dominantes que se pretendem hegemônicos, provocando deslocamentos entre fronteiras, construindo valores por entre espaços intersticiais que não pertencem nem a um nem a outro, a nenhuma cultura específica, tampouco representam a pura soma de duas culturas.

A tradução cultural não é entendida, portanto, como simples adaptação ou apropriação, mas o encontro de diferenças culturais a partir de onde e através do qual são ressignificados valores habituais e sistemas de referência naturalizados. (OLIVEIRA; MOTA, 2016, p. 119).

Conforme defendido por Bhabha (apud SOUZA, 2004), qualquer ato de tradução cultural está acompanhado pela ambivalência e antagonismo, visto que negociar com a “diferença do outro” causa deslocamentos em sistemas cristalizados em experimentar nossas autoridades culturais naturalizadas como parte de uma paisagem nacional.

Nesse cenário de produção de sentido e significações o antagonismo foge à imagem de representação binarista e polarizada, como contradição, e passa a ser entendido como elemento constituinte da política, da diferença, mobilizador do encontro agonístico (revelado nos processos de articulação de sentidos que disputam a condição hegemônica), sem representar, necessariamente, simples oposição, mas constituindo os limites da objetividade, presença discursiva que subverte a intencionalidade totalizadora. Do mesmo modo, se a constituição de identidades se dá em fronteiras, as quais, no encontro com o outro, com a diferença, se tornam ambíguas e instáveis, sujeitas a deslocamentos, a ambiguidade não deve ser adjetivada, mas percebida em seus deslocamentos como mola propulsora e campo fértil de produção política.

Tais pressupostos vão delineando o caminho da pesquisa de pensar políticas curriculares como narração, como enunciação cultural, na qual as produções discursivas se dão em movimentação fluida, em alternância concomitante e permanente entre as tradições e sentidos partilhados (dimensão pedagógica da cultura) e a produção de novos sentidos no movimento iterativo, de ressignificações nas contingências (dimensão performática), caracterizando a ambivalência, conforme analisado por Bhabha.

Assumindo que há diversas possibilidades de caminhos para os estudos do currículo e de produções curriculares para a infância, a análise de políticas educacionais e curriculares é

subsidiada, nesta pesquisa, considerando: a circularidade de sentidos em diferentes contextos; os espaços de agenciamento político e de articulação entre os diferentes sentidos nos processos de significação; a centralidade – descentralizadora, desestabilizadora e profícu – na diferença; e as negociações entre elas no processo de disputa por uma hegemonia, que se torna fluida pelos deslocamentos e pelas ambivalências acionadas no encontro com o outro, dada a permeabilidade do caráter híbrido da cultura, que se manifesta na enunciação cultural.

1.1 Significando currículo: de que estamos falando?

Tentamos, com isso, romper os binarismos usuais na análise das políticas de currículo: proposta e prática, prescrição e implementação, dominação e resistência. Mas os pares binários não são substituídos por um terceiro termo que expressa a síntese ou soluciona a crise estabelecida pelos termos ascendentes. A política incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpenetrações e mesclas entre dominação e resistência, bem como as ambivalências nos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares.

*Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo*³⁴

Narrar as escolas enquanto espaços de interação com o outro e significar esse encontro como formas de agenciamento e possibilidades de construção de um currículo é trazer a diferença ao foco de cena. Se por um lado, é diante da diferença que se constroem os binarismos, por outro, trazer a diferença ao foco de cena implica o desafio de evitar que tanto polarizações quanto discursos em torno da diversidade esvaziem toda a potência que a diferença produz.

Nesse sentido, estudos pós-coloniais e pós-estruturais são utilizados como importantes ferramentas analíticas que desvelam vínculos da hegemonização epistemológica etnocêntrica e a formação do imaginário sobre “o outro”, desconstruindo postulados coloniais e identidades fixadas dos sujeitos e de nações gestadas em contextos culturais, econômicos e políticos específicos. Desse modo, as noções de nação e de território são colocadas em pauta e

³⁴ LOPES; MACEDO, 2011b, p. 274.

trazem à tona temas como a diferença, a diversidade, o multiculturalismo em suas variadas formas de expressão e luta identitária (relações étnico-raciais, de gênero, sexualidade, entre outras). Antes vistas como questões ideológicas constituintes de uma superestrutura como uma poeira que se despreza da base material, tais temáticas tornam-se centrais nas políticas públicas diante das dificuldades de lidar com a materialidade das diferenças (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013; FARIA et al, 2015).

Nesse contexto, a diversidade é assumida como uma forma política de governo no campo da cultura, com discursos em torno de reconhecimento, tolerância e valorização das várias identidades e culturas que se mostram insuficientes para lidar com a questão da diferença. Esses discursos de reconhecimento e respeito à diversidade tentam apaziguar as desigualdades, mantendo intacta a hierarquia naturalizada, esvaziando a questão da diferença, que ao borrar identidades essencializadas põe em risco as hegemonias. Abramowicz e Vandebroek alertam que a diferença:

[...] precisa fazer valer de sua potência política, precisa ser tirada do lugar do estranho, do horrível, da aberração, mas não em um movimento de conversão em lucro para o capital, que tem sido hábil em lhes retirar o que têm de único e talvez último, que são sua potência e sua vida. A diferença precisa ser retirada da cena onde foi satanizada para ser recolocada na multidão, onde a paisagem é indefinida, onde não se sabe exatamente quem é o que, mesmo porque ela é nômade: quem estava ali não está mais, quem chegou já saiu. (2013, p. 11).

Pensar, portanto, políticas curriculares sob a perspectiva da diferença possibilita a aproximação entre estudos que valorizam a escola como campo fértil de produção e significação do currículo como produção discursiva, na qual os sujeitos sociais são envolvidos, provocando diálogos entre estudos pós-coloniais e estudos dos cotidianos escolares.

Incorporar a vida cotidiana das escolas aos estudos das políticas curriculares é abrir novas possibilidades de significação do currículo, voltando o olhar para um lugar complexo de entrecruzamentos e entrelaçamento de ideias, de experiências, de culturas, no qual as *“noções de complexidade e a diferença podem ser assumidas como potencializadoras para discutir a relação entre currículo e cultura”* (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 280). Uma vez que se compreende que o currículo é constituído na articulação e confluência de diversos contextos (sociais, históricos, econômicos e culturais) que se interpenetram e influenciam, configurando campos de significação em rede, os cotidianos escolares são situados como *“entrelugares da cultura”* (Ibidem, p. 284), na acepção da expressão utilizada nos estudos de Bhabha, em estudos que investigam práticas curriculares.

O entrelugar, identificado em alguns estudos que dialogam com Bhabha (2011, 2013) como *terceiro espaço*, é significado como espaço fronteiro em que se dá o encontro com o outro e, portanto, os processos de enunciação. Nesse sentido, a fronteira é compreendida como lugar de encontro impetuoso, que em vez de fixar limites de um lado e de outro, delimitando onde começa uma cultura e termina outra, as torna borradas, deslizantes, indefinidas, volúveis, instabilizadas pelas negociações, pelos processos de traduções culturais e hibridismos consequentes do embate cultural:

Para Bhabha (1998), os termos do embate cultural, seja pelo antagonismo, seja pela filiação, são produzidos *performativamente*, e a articulação social da diferença, na perspectiva da minoria, é uma *negociação* complexa em andamento. Negociação, aqui, tem os sentidos de *movimento*, de *processo permanente*, sem necessariamente ter que chegar a um consenso, um acordo comum, a um ponto de conciliação. Isso nos lança, permanentemente, como *pesquisadores dos cotidianos*, em múltiplas redes de negociações permeadas por ambiguidades, ambivalências das possibilidades que se apresentam nos interstícios, mas que não são fixas nem imutáveis (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 284).

O caráter provisório dos currículos, em constante formação e movimento, é também destacado por Oliveira (2011), dada a circularidade a partir da qual são produzidos, impossibilitando a definição de início ou fim de influências entre as práticas cotidianas e os conhecimentos formais que os sustentam. Os binarismos são substituídos, portanto, no estudo de produções curriculares no cotidiano, por expressões que visam significar e destacar o caráter relacional dos elementos que os constituem. Dessa maneira, os currículos *pensadospraticados* assumem um caráter provisório, único, alternativo, móvel, por serem (re)criados cotidianamente por atores que os constituem por meio de diálogos e enredamentos entre diferentes redes de conhecimentos e experiências que constituem os *saberesfazeres*.

Questionando, portanto, todas as formas extremas de binarismos, de polarização e consequente ideia de dominação, a produção curricular é pensada em uma lógica outra, que subverte a ideia de subalternização. Subversão essa que incita a descolonização dos saberes, em um processo que não é desprovido de conflito nem se dá de forma linear, visto que atinge e transforma o ser, causando deslocamentos entre os protagonismos (FANON, 2008).

O que estamos então entendendo por currículo? A questão incitada pelo estudo de Ferrazzo e Gomes (2015) – intitulado Política da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre a problematizações das práticas curriculares com ênfase na diversidade – alarga os caminhos na ampliação da noção de currículo. Ao analisarem a relação entre currículo e cultura, os autores problematizam as práticas curriculares cotidianas em escolas públicas e aproximam a concepção de currículo à perspectiva teórico-metodológica desta pesquisa, na observância dos diferentes sentidos negociados por educadores e alunos nos processos curriculares nas

instituições escolares, potencializando-os como força política das ações cotidianas na ampliação das redes de conhecimento:

Mesmo considerando que as prescrições oficiais constituam elementos importantes do currículo, problematizamos essa visão com a intenção de tirar o foco da ideia do currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes. (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 281).

Dialogando com a ideia dos autores de que, apesar dos diferentes mecanismos de homogeneização, *“existem muitos currículos em ação na escola”* (idem, p.281), enfatizo a ideia de que existe um currículo em constante enunciação em suas múltiplas facetas, experiências e significações enredadas em redes de conhecimentos tecidas cotidianamente, em diversos contextos e interesses, constituindo as políticas curriculares.

Da mesma maneira, distanciando a interpretação de formas de agenciamento da noção restritiva de polarização entre posição/oposição, conformismo/resistência, e pólos e forças de dominação/dominados, tento avançar para as noções de agência como práticas de produção de sentidos e de significação tecidas nas situações contingências do deslocamento na ambivalência própria da produção política. Nessa perspectiva, o contingente é contiguidade, é *“tocar as fronteiras espaciais pela tangente, e, ao mesmo tempo, o contingente é a temporalidade do indeterminado e do indecível. É a tensão cinética que mantém esta dupla determinação coesa e separada do discurso”* (BHABHA, 2001, p. 259). Não há, portanto, na agência, definições dadas *a priori*, mas produções incessantes de sentidos insurgentes do contingenciamento.

Nessa complexidade são rompidas as análises dicotômicas para dar centralidade à enunciação para a qual as produções de sentido estão sempre construindo significações. Este movimento se dá nesta pesquisa, para, ao analisar a relação entre currículo e cultura, não incorrer o risco de significar o currículo como cultura, criando uma outra forma de materialização, seja para a cultura, seja para o currículo.

Ao concordar com a defesa de estudos do cotidiano escolar para os quais *“as teoriaspráticas curriculares inventadas pelos sujeitos praticantes das escolas, além de serem híbridas são, também, políticas de currículo”* (FERRAÇO; GOMES, 2015, p. 283), reforçamos a superação da ideia de que há textos e práticas, sendo os primeiros geralmente assumidos às prescrições curriculares governamentais, e as práticas como ações de realizar os currículos. Refutando essa concepção, nos aproximamos da perspectiva discursiva que compreende que toda ação (textual, linguística ou extralinguística) é ação política. Os textos

oficiais prescritivos são considerados, portanto, vale reforçar, como ações constitutivas do discurso, na perspectiva de que toda ação é prática de significação, e portanto, política. O hibridismo, por sua vez, não constitui a soma das partes, nem pode ser materializado em um terceiro elemento como resultado de uma relação. Mas, é constituído, sobretudo, pelas ambivalências e deslocamentos próprios do encontro da diferença.

Nessa direção, ao defender a ideia de currículo como enunciação cultural, busco evidenciar o currículo como processos constantes, sempre precários, inacabados, de articulações, negociações que se dão nas tessituras das redes cotidianas da escola, com os conhecimentos potencializados e hibridizados nos seus *saberes-fazer*s, *teorias-práticas*, mas não apenas neles. As confluências entre diferentes contextos e circunstâncias contingenciais nas tensões desencadeadas do encontro com o outro, no processo de diferir, também estão permeadas nas hibridizações das redes cotidianas que vão despotencializando as análises polarizadas, extremistas. Dar potência (ou no modo contrário, despotencializar) trata-se aqui de evidenciar sua força política nos processos de enunciação, uma vez que somos todos, em qualquer circunstância, sujeitos políticos.

Tais concepções em torno das políticas públicas e curriculares têm mobilizado, em alguns estudos e práticas pedagógicas na Educação Infantil, o movimento chamado de “descolonização” ou de “anticolonização”³⁵ da infância. Trata-se, de maneira simplificada, de uma mudança de olhar das bases conceituais sobre como a visão e as estratégias “colonizadoras” têm imperado nos cotidianos escolares e hegemonizado as políticas públicas educacionais.

A questão (e intensa problematização) do currículo no campo da Educação Infantil tem incitado cada vez mais essas discussões. Considerações sobre as “*significações*” (MACEDO,2016)³⁶ enunciadas no processo de institucionalização da Educação Infantil serão abordadas nos próximos itens.

³⁵ A despeito de todas as restrições a categorias classificatórias, Richter e Barbosa (2013), ao optarem pela expressão “anticolonialista” em seus estudos, chamam a atenção para as inúmeras expressões e movimentos denominados em diferentes estudos e contextos (decolonialismo, antropofagia, tropicalismo, desocidentalização etc.), todos “*situados no grupo de autores que refletem sobre as relações de colonizador/colonizado, porém a partir de pressupostos e lugares distintos, sendo uma das questões centrais saber de onde emergem as análises e quais as rotas de dispersão desses discursos nos debates*” (p. 30).

³⁶ Expressão utilizada pela autora ao argumentar aproximações de seus estudos com a obra de Stephen Ball, entendendo “*a política como significação parcial em formações históricas e culturais específicas e de conceber os agentes políticos para além da determinação estrutural*”(2016,p.1).

1.2 Para a infância... que currículo? Ou sobre currículo com/na infância

É nas relações de hibridismo, de identidades múltiplas, de alteridade, de reciprocidade que surge algo novo, um “terceiro” que se insurge contra a política da polaridade, ocupando o lugar da “terceira margem” (ROSA, 1978; BHABHA, 1998), isto é, criando refigurações e invenções para fazer durar a infância todo o tempo possível (SKLIAR, 2012).

*Sandra Regina Simonis Ritcher e Maria Carmen Silveira Barbosa*³⁷

A terceira margem poetizada por Guimarães Rosa no conto “A terceira margem do rio”, compondo as “Primeiras estórias” (1ª ed. 1962) é trazida pelas autoras citadas na epígrafe para desbravar caminhos que nos levam a dialogar com atuais tensões que desafiam consensos e levam ao enfrentamento das ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum, localizadas neste estudo, em torno da educação das crianças pequenas.

No conto “A terceira margem do rio”, Guimarães Rosa situa seu personagem “na vagação”, alienando-se da vida rotineira para estar em constante deriva, na “*invenção de [...] permanecer naqueles espaços do rio de meio a meio*” numa canoa que jamais “*pojava em nenhuma das duas beiras, nem das linhas e croas do rio*”, não mais “*tocando em chão nem capim*” (ROSA, 1978, p. 28-30 apud RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 35).

Além de recorrer às artes e literatura, um estilo marcante nos escritos de Bhabha (2011, 2013), as autoras se aproximam dos postulados do autor para associarem “A terceira margem [...]” de Guimarães Rosa ao conceito de “entre-lugar” desenvolvido por Bhabha, a fim de situarem nesse lugar reflexões acerca de “*uma outra educação da infância por inventar*” (RITCHER; BARBOSA, 2013, p.28).

Ficcionalmente significado como o lugar de encontro e de estranhamento, o entre-lugar é o espaço de fricção das diferenças. Ele constitui um terceiro espaço de enunciação, híbrido, em que a ambivalência desloca e faz fluir, deslizar de um ponto a outro as noções de originalidade e pureza tão presentes nas noções de cultura, despolarizando e desestabilizando, no processo de negociação das diferenças culturais, certezas e posições fixas, hierarquizadas. Pensada sob esta ótica, a infância é deslocada da margem na qual durante muito tempo esteve

³⁷ RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 27.

fixada, refigurando o passado e possibilitando insurgir enunciações do presente quando a questão da diferença é trazida ao foco do estudo dos processos culturais e educacionais.

Seguindo essa linha de pensamento, é possível encontrar estudos relacionados a temas da infância e da Educação Infantil sob o recorte da diferença, realizados por autores como Abramowicz e Vandebroek (2013), Faria e Finco (2013), Faria, Macedo e Santos (2013), Oliveira e Abramowicz (2013), Ritcher e Barbosa (2013), Abramowicz e Cruz (2015), Aquino (2015) e Faria et al (2015). No diálogo com esses autores, destaco algumas questões problematizadas: a) a natureza intrinsecamente hibridizada de toda identidade cultural; b) o reconhecimento da importância de projetos de vida comum e, ao mesmo tempo, da singularização do atendimento às crianças nos espaços públicos, gerando tensões na produção de sentidos em torno da interlocução entre direitos universais e diversidades; c) a noção de que o espaço público é o espaço em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, de subjetividade, de ação e criação e que, portanto, a educação de crianças pequenas as coloca neste espaço público, de múltiplas experimentações as expondo, para além da vida privada em família, a diferentes tipos de relações sociais, afetos e possibilitando outros agenciamentos; d) a necessidade da educação incorporar o discurso das diferenças fora do olhar de desvio e da materialidade, reconhecendo-o como algo enriquecedor de sua prática e das relações sociais, desde a infância, desafiando as práticas homogeneizadoras nos processos de escolarização.

Relacionadas à Educação Infantil, essas questões convocam, portanto, a uma pedagogia que enfrente as ambiguidades da infância, com uma acepção de mundo que não nega os antecedentes de uma criança, mas também não a reduz a suas origens de maneira essencializada (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013). Há que se propor, então, outros caminhos para a experiência da infância na educação. Caminhos alternativos ao pensamento dominante do campo da educação de crianças pequenas, que busquem formas não convencionais, “pedagogias inventadas”, sem copiarem um modelo de escola que reproduza as desigualdades, na observância constante das relações entre as discussões macroestruturais e o cotidiano educacional, convocando a uma acepção não colonizadora da infância (FARIA; MACEDO; SANTOS, 2013; RITCHER; BARBOSA, 2013).

Para fundamentar e potencializar a crítica aos moldes escolarizantes da educação, Faria et al (2015) apostam no pensamento pós-colonial a fim de desconstruírem as fronteiras disciplinares ao pensar a infância. A interseção de estudos como Literatura, História, Sociologia, Artes, Antropologia e Filosofia com os estudos da infância contribui para a superação de conceitos rígidos em torno da educação nessa fase da vida, naturalizada, neutra,

de preparação para o futuro, para uma vida adulta que desapropria a experiência humana na infância.

Na mesma linha crítica, Abramowicz e Cruz (2015, p. 172) alertam para o fato de que, em nome da escola, coloniza-se a Educação Infantil numa espécie de “*pasteurização das singularidades*” das crianças, universalizando desejos e desautorizando discursos. Na visão das autoras são necessárias novas concepções da infância e da Educação Infantil que exijam o desmantelamento do que foi produzido como referência para a educação, em nome de uma cultura, de um povo, e de parâmetros psicologizantes e ou de maturação. Para pensar a educação sob a perspectiva da diferença as autoras fazem uma proposição inspiradas em cartografias da diáspora de Avtar Brah³⁸:

Propomos que o espaço da educação infantil seja analisado como um espaço da diáspora. Por se constituir como um espaço heterogêneo, a creche possui uma topografia própria. Nesse espaço se configuram de forma específica experiências e estruturas de poder. Há que se pensar em uma educação para a diferença de maneira imanente, não como algo que virá agregado ao fazer educação. (ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 175).

A noção de espaço de diáspora configura-se, portanto, como um espaço local que atravessa todos os lugares de maneira imanente, um lugar sem origem que congrega diferenças, e no qual todos os grupos sociais “*inflexem territórios tornando-os ‘o seu lugar’*” (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 12). Para melhor elucidar a proposição de pensar a Educação Infantil em uma topografia específica, distanciada de uma pátria homogênea, idealizada, mas como uma inflexão territorial e temporal operada pelos coletivos sociais, o conceito do espaço de diáspora é aproximado ao terceiro espaço, conceituado por Bhabha:

O espaço da diáspora opera de modo análogo à conceituação do “terceiro espaço”, elaborada por Homi Bhabha (1996). Em Bhabha, o terceiro espaço atua como tropo do deslocamento onde ocorre a “tradução cultural” por meio de formas híbridas de interpretação e ressignificação da cultura. Para Bhabha a tradução cultural é também uma forma de experimentação de algo que, por sua vez, leva uma outra experiência cuja representação, a cada vez que é enunciada, molda o “terceiro espaço” como um lugar sempre inacabado, posto que abdica de qualquer proposição essencial ou fixa e assim “desloca as histórias que o constituem”. (BHABHA, 1996, p. 37, apud ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 161).

³⁸ “Em termos conceituais, o espaço da diáspora é a condição de imanência onde atuam a diáspora, a fronteira e as políticas de localização. [...] no espaço da diáspora se produzem formas de transnacionalidade que, por serem imprevisíveis, permitem identificar como se formam as relações sociais em articulação, reposicionando a percepção de lugar de pertencimento. O conceito [...] se articula ao de fronteira como uma construção metaforizada das ramificações políticas que fracionam o poder em dimensões ‘territoriais, culturais, políticas, econômicas e psíquicas’” (BRAH, 2011, p. 274, apud ABRAMOWICZ; CRUZ, 2015, p. 160).

Nessa topografia da Educação Infantil que se pretende tornar evidente, emerge a potência das crianças como possibilidade de criação, de invenção, de inauguração contrapondo-se à ideia de falta, de incompletude no olhar adultocêntrico. Para tanto, Aquino (2015, p. 103) sugere vivermos *“o estranhamento como estrangeiros/crianças nos espaços educacionais, para constituir lugares da infância, não só para crianças, mas a todos os atores envolvidos”* na Educação Infantil. Por meio desse olhar, torna-se possível perceber que as crianças produzem seus territórios como espaços significados com sentidos de pertencimento. Criticando práticas predominantes de homogeneização da educação escolar, que muitas vezes em nome de um processo de inclusão acabam sendo excludentes diante das identidades de pertencimento (faixa etária, etnia, gênero), a autora problematiza a antecipação de práticas educacionais escolarizantes na Educação Infantil:

A educação infantil com o ingresso cada vez mais cedo e agora com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade³⁹, muitas vezes tem operado no sentido de modelar a expressão e o imaginário infantil, justamente quando a expressão e o imaginário estão se inaugurando. (AQUINO, 2015, p. 103).

Nesse contexto, considerados: o reconhecimento das especificidades da infância na educação de crianças pequenas, a significação do currículo como produção social e, portanto, cultural, que se constitui em diferentes lugares de enunciação, e a potencialização da escola de Educação Infantil enquanto espaço público de interações e produção de subjetividades, significada como possibilidades de criação, me interessa por analisar como tais considerações são traduzidas na ideia de um currículo para a Educação Infantil. Em outras palavras: como têm se constituído os processos de enunciação das produções curriculares na Educação Infantil?

O lugar de destaque que as crianças pequenas têm alcançado nas políticas educacionais brasileiras nas últimas quatro décadas voltou o olhar de Lins e Diniz (2012, p. 11) *“para as diferentes narrativas sobre o currículo para a educação infantil”*, concretizadas na proposta de estudo de repensar o currículo na Educação Infantil. De acordo com as autoras, pensar o cotidiano escolar e o compromisso político-pedagógico nas instituições de ensino traz à superfície o conceito de currículo *“enquanto vida da instituição de educação infantil, marcada pelas diferenças regionais/sociais/culturais, modos de ser, educar e viver em nosso país”* (ibidem, p. 14).

³⁹ BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, dentre outras medidas, dá nova redação aos incisos I e VIII do Art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Publicado no Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009 (nota da autora).

Argumento, a partir dos diálogos aqui apresentados, que pensar políticas curriculares para a Educação Infantil exige a criação de espaços nos quais as falas e expressões das crianças possam ser percebidas como movimentos políticos que precisam ser considerados nos desenhos de currículos de creches e pré-escolas, tensionando a velha e tendenciosa dicotomia entre brincar e ensinar, problematizando os sentidos que podem ser produzidos em torno da ideia de ensino na Educação Infantil, e de como isso pode ser significado. “*Como (des)construir essa Educação no âmbito da pequena infância?*” (LINS; DINIZ, 2012, p. 14).

As configurações que vão sendo assumidas na produção de sentido em torno da Educação Infantil no âmbito escolar têm se desdobrado em discursos sobre qualidade na oferta dessa primeira etapa da Educação Básica:

O debate sobre qualidade na Educação Infantil é constructo que envolve análises multidimensionais, entre elas as questões relacionadas à formação dos profissionais, ao financiamento para a Educação Infantil e ao currículo. (LINS; DINIZ, 2012, p. 18).

No que concerne à questão de significação de qualidade na educação na infância, Abramowicz e Cruz (2015) problematizam que desde que pesquisas indicam que pré-escolas de qualidade aumentam o PIB de uma nação, vivemos uma disputa em torno da Educação Infantil, que cunha a criança como capital humano. Nesse contexto, a aliança entre Estado e pesquisadores na confecção de currículos e avaliações nacionais colocam a Educação Infantil cada vez mais refém da escola, transformando cada vez mais cedo crianças em alunos, antecipando a escolarização. Assim, numa lógica escolarizada, são enxertadas disciplinas e conteúdos escolares na Educação Infantil, significados como redenção da ignorância. Junto a esse processo, constitui-se cada vez mais uma pedagogia prescritiva na qual predominam questões em torno de “como fazer”, em detrimento da análise acerca dos processos educacionais que priorizem uma reflexão a respeito da formação, centrada então no processo ensino-aprendizagem expresso em números, resultados, materialidades mensuráveis.

Considera-se urgente, portanto, pensar e realizar outros modos de educar crianças pequenas que não sejam pelos processos de escolarização que convertem imediatamente a criança em aluno, emoldurando-a em processos escolarizantes. Torna-se cada vez mais insustentável continuar educando no sentido de um essencialismo cultural. Trata-se de “*deixar claro para todas as crianças que elas importam e podem estar ali como são*” e que podem viver entre duas culturas, sem precisar escolher e ter de negar uma em detrimento da outra (RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 42)

A provocação feita por Faria, Macedo e Santos (2013, p. 61) ao questionarem para que queremos incluir as crianças pequenas no sistema educacional, não deve estar desvinculada (uma vez que levada ao âmbito escolar) da reflexão sobre uma resposta que considere a Educação Infantil *“como aquela que concebe a infância como experiência, que aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato da criação”* (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 10).

Sob este viés, creches e pré-escolas potencializam experiências em ambientes coletivos no âmbito da esfera pública, para além da esfera privada da família na convivência com as diferenças. A Educação Infantil pode significar o encontro e o desencontro com as diferenças culturais, e os confrontos das diferenças inaugurando de fato a chegada na esfera pública. Nesse contexto, a pluralidade não deve ser uma etapa anterior à busca do consenso, da homogeneização, mas como constituinte da humanidade.

É nessa singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização dos materiais e das práticas pedagógicas que o trabalho educativo com as crianças ganha uma tonalidade própria. Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança no ambiente público e coletivo de creches e pré-escola podem representar uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, de se relacionar com as diferenças e com o respeito à diversidade, enfim, de construir o pertencimento étnico, de gênero, de classe. (FARIA; FINCO, 2013, p. 112).

Há, entretanto, um aspecto importante na construção de uma pedagogia da Educação Infantil que está relacionado à concepção de infância, conforme apontado por Faria e Finco (2013): entender a infância como fato social, que reflete variações da cultura humana, de heterogeneidade no contramovimento dos determinismos biológicos e psicológicos que tradicionalmente se utilizam da concepção de criança homogênea, delimitada por imaturidade, incompletude e falta em relação ao adulto. Do mesmo modo, *“Pensarmos nas diferenças baseadas nos hibridismos culturais, deslocando as ordens binárias que hierarquizam o negro/branco, a criança/adulto, o heterossexual/homossexual, o cristão/umbandista etc”* (OLIVEIRA; ABRAMOVICZ, 2013, p. 152) atentando às questões de sexismo, etnia, papéis sociais é construir uma pedagogia da infância em respeito às crianças brasileiras e à Educação Infantil pública.

Combater a ideia de currículo de composição de uma lista de conteúdos não significa puro espontaneísmo ou ausência de intencionalidade nas propostas pedagógicas para a infância. Todo o processo de significação em torno da infância e as negociações acerca do papel da escola na educação de crianças pequenas constituem o currículo. As produções curriculares envolvem, portanto, produções com adultos e crianças em negociações decorrentes dessa relação.

Pensar sobre um currículo com a infância, na infância e para a infância é pensar a creche e a pré-escola como espaços relacionais, coletivos, constituídos por crianças e adultos que compõem uma pluralidade cultural em que são enunciadas distintas relações de poder, de idades, etnias, gêneros, valores, crenças e situações contingenciais. Relações que vão de uma margem à outra, borrando fronteiras, que estão, concomitantemente “no chão da creche e da pré-escola” e nos demais espaços de enunciação, de produção discursiva nos quais confrontam-se adultos, crianças, adultos e crianças, docentes e não docentes, membros das famílias da criança, políticos e a comunidade do bairro. Todos esses constituem o território que possui uma variedade de infâncias, dentro e fora da escola, compondo o espaço público em que coexistem múltiplas formas e identidades, em torno de um coletivo.

Problematizando, portanto, a produção curricular nessa etapa de ensino, reitero a perspectiva de uma educação outra: de deslocamento da concepção de estruturas fixadas que posicionam a criança no lugar de falta, de incompletude, para experiências que vão sendo enunciadas a partir de uma produção curricular que não está dada, mas é construída na coexistência de diferentes trajetórias docentes e dos demais profissionais e seus *saberesfazeres* cotidianos, e de situações contingenciais nas quais a criança é reconhecida como outro. Nessa perspectiva, a infância é significada como existência dialógica, em que se destaca a ausência do sujeito subalterno no lócus de enunciação (SPIVAK, 2010).

Nesse contexto os educadores não são resumidos a executores de políticas curriculares pensadas em outras instâncias, nem as crianças passivas receptoras de algo pensado para elas. Ao argumentar em favor da produção curricular como uma prática discursiva e do ato de enunciar como espaço de elaboração de sentidos defendo a reflexão sobre os tipos de agenciamentos que provocam o deslocamento de todas as formas de extremismos das diferenças em direção à valorização da infância, considerando toda a complexidade que envolve os processos educacionais:

É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública escolar. A professora não é a mãe, nem a tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai e mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo. Nessa educação, **a professora está fortemente empenhada**⁴⁰ em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar e a deixar pra lá e o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. Queremos pensar em uma educação *com* a criança, no espaço público, em que todos possam ser afetados de maneira que criem novas redes de solidariedade e pensamento. (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 11).

⁴⁰ Grifo meu. Incluo nesta fala todos os envolvidos no processo educacional da criança: professores e professoras, educadores e funcionários da instituição.

O currículo é assumido, portanto, nesta tese, como construção enunciativa na relação de constante negociação com o outro, numa perspectiva educacional para a infância que valoriza a alteridade, as relações híbridas, a ambivalência deslizante na articulação da diferença, em traduções culturais. Nessa teia de relações a polissemia e a polifonia possibilitam os apontamentos das crianças que vão dando sentidos e significando contornos nos *saberes-fazeres* docentes, enunciados em suas ideias, desejos, necessidades, narrativas, imaginação, brincadeiras e experiências possibilitadas e provocadas, nas/pelas relações sociais.

Essa topografia dos espaços educacionais para a infância exige, no entanto, uma outra postura do espaço escolar e uma compreensão das práticas discursivas que delineiam as políticas de “significações” de sentidos em torno da educação na infância e da diferença:

O espaço público da instituição escolar precisa dessa nova postura para que o familiar, o fraterno, ceda lugar ao que é estranho, diferente, diverso. Para que as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fiquem buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja, os “pares”, pois é no espaço público, na relação com o outro, que constituímos nossa subjetividade, nossas diferenças. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2013, p. 160).

A complexidade da topografia da Educação Infantil e a expressão “significações” são utilizadas aqui inspiradas na proposição de Macedo (2016) de entender a hegemonia por meio de uma perspectiva de leitura topológica das políticas curriculares. Problematizando a centralização curricular nas políticas recentes do Brasil associadas ao discurso de qualidade da educação a autora destaca a teia de relações que se articulam em redes de comunidades políticas descentradas em torno de problemas sociais comuns, tendo em vista demandas que contingenciam posicionamentos e suas soluções. Nessa proposição metodológica de estudo de políticas curriculares, dialogando com a noção de rede utilizada por Ball e a teoria do discurso de Laclau, a autora defende que é possível perceber como essas teias de relações em redes se articulam com projetos de governos e os produzem como efeitos de poder:

A noção de redes tem me possibilitado uma análise que supera dicotomias entre esquerda e direita, público e privado, assim como fronteiras nacionais. Ela permite dar conta da intersecção entre inúmeros discursos, dentre os quais os: de organismos internacionais como Banco Mundial e UNESCO – fartamente estudados no que tange às políticas da América Latina – ; de grupos empresariais que produzem novas formas de sociabilidade; pedagógicos que vão da utopia crítica por emancipação, com seus desdobramentos universalizantes, a propostas cognitivas centradas na aprendizagem. (MACEDO, 2016, p. 11).

É importante considerar que nos estudos da infância a questão de oferta da Educação Infantil em espaços educacionais públicos ainda tem tensionado e incitado reflexões em torno do currículo e de políticas públicas educacionais específicas. Tais reflexões são fomentadas

pelos contingenciamentos de seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, por sua obrigatoriedade a partir dos 4 anos de idade e por ser o espaço público significado para a educação na infância como possibilidade de experimentação das diferenças de maneira potencializada.

Torna-se urgente, portanto, trazer a Educação Infantil para o entre-lugar de enunciação das produções curriculares em que as práticas discursivas cotidianas escolares tenham reconhecimento e força de disputa com discursos articulados em outras redes políticas. Assim, nessa teia de relações, a concepção de educar poderá ultrapassar a escolarização pragmática e utilitarista voltada para os resultados imediatos, produzindo uma outra experiência, outras redes de pensamento, uma vez que:

[...] podemos esquecer o que nos é ensinado como conteúdo escolar, mas aquilo que no espaço e no tempo da vida podemos aprender permanece em nós como chama, como vetor de recomeços de nossa humanidade de cada dia. (RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 29).

1.3 Políticas Públicas para a Educação Infantil e a nova institucionalidade da infância: um campo em (re)construção

A escola pode fazer um jogo de modulações que possibilite às crianças manterem um núcleo identitário, mas também partirem para novas identificações e aprenderem a operar com a reciprocidade cultural (VANDENBROECK, 2010). Algo 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.

*Sandra Regina Simonis Ritcher e Maria Carmen Silveira Barbosa*⁴¹

A educação como direito garantido à infância é considerada fruto de longo processo de transformações sociais que tiveram reflexos diretos na revisão das funções das instituições educativas que atendem a crianças de 0 a 5 anos e nas políticas educacionais que se referem a essa etapa da educação. Tais transformações têm como grande marco na política pública a Constituição Federal de 1988, conquistando a partir de então diversos avanços na política educacional para a Educação Infantil, fomentados por discussões e ações que vêm

⁴¹ RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 42.

promovendo a revisão de conceitos e a quebra de estigmas historicamente construídos sobre a infância.

As normatizações referentes à obrigatoriedade na oferta dessa etapa da educação, instituída como a primeira etapa da Educação Básica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96; Lei nº 12.796/2013), promove não só a ressignificação da infância como também a problematização do significado de qualidade na oferta desta etapa da educação. A produção de discursos que se pretendem tornar hegemônicos em torno da função e do papel social da escola na primeira infância tem feito com que a Educação Infantil conquiste, especialmente nas últimas décadas, um espaço de destaque no cenário educacional brasileiro, por meio da produção de políticas públicas e pesquisas acadêmicas.

A Revista Contemporânea de Educação (RCE), ao fazer uma chamada de artigos para o número temático “Educação Infantil: 20 anos de primeira etapa da Educação Básica”, apresenta alguns dados expressivos no âmbito das políticas públicas e no campo das pesquisas educacionais. Dedicado à composição de um dossiê para “*abordar questões que vão das políticas educacionais às práticas pedagógicas em creches e pré-escolas [...] e contribuir para divulgar e ampliar conhecimentos do campo da Educação Infantil nestes vinte anos pós LDB*” (RCE, notícias *on-line*, 2016)⁴² o editorial apresenta dados que revelam uma grande expansão de matrículas, de documentos, orientações e resoluções, programas e projetos do Ministério da Educação e dos municípios voltados para a Educação Infantil, e um aumento vertiginoso na produção acadêmica nesse campo de estudo.

De acordo com os dados apresentados, no que se refere à matrícula foi informado que, em 1995, 7,6% das crianças de 0 a 3 anos de idade frequentavam creche e 43,5% das crianças de 4 a 6 anos frequentavam a pré-escola. Vinte anos depois, em 2015, 25% das crianças de 0 a 3 anos estavam frequentando creches e 89% das crianças de 4 e 5 anos, as pré-escolas.

Quanto à produção acadêmica, entre 1975 e 1995 foram encontrados 8 trabalhos entre teses e dissertações usando a palavra-chave “creche” e 12 com a palavra-chave “pré-escolar”, numa breve consulta on-line à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Com a palavra-chave “Educação Infantil” foram encontrados, na mesma fonte de pesquisa, 485 trabalhos no período de 1995 a 2015.

⁴² “A Revista Contemporânea de Educação (RCE), criada em 2006, é uma iniciativa da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sua periodicidade é trimestral e editada em formato eletrônico. Os objetivos da RCE são: a) divulgar a produção acadêmica sobre temas de interesse para a pesquisa em educação; b) propiciar debates em torno de questões ligadas à conjuntura educacional no Brasil e no exterior. Este periódico destina-se especialmente aos profissionais ligados à educação e às áreas das ciências humanas e sociais”. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce>>. Publicado em: 19/02/2016. Acesso em: 24 fev. 2016.

Entre as diversas indagações suscitadas pela revista a partir dos dados apresentados, consideradas como propulsoras das políticas públicas e das produções de pesquisas na área da Educação Infantil, destacam-se: como a Educação Infantil tem se inserido nas políticas para a infância e nas políticas educacionais? Como a expansão de matrículas tem se dado? Como os municípios estão se organizando para garantir uma oferta educacional de qualidade para as crianças de 0 a 5 anos? O que seria qualidade educacional nessa primeira etapa da Educação Básica? Como têm sido construídas as especificidades do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas? Como as diferentes áreas do conhecimento têm contribuído para as pesquisas nos campos da infância e da Educação Infantil? Que questões têm tensionado o campo da Educação Infantil? Como tem sido pensada a formação de professores? E, por fim, o que tem sido discutido sobre currículo, avaliação, jornada de trabalho e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas?

Cabe ressaltar que com esta tese não tenho a intenção nem a pretensão de responder a essas indagações, mas sim evidenciar a complexidade, o caráter multifacetado e o entrecruzamento das vertentes possíveis de análise, para um mapeamento desse campo de conhecimento em construção, com ênfase nas duas últimas décadas no Brasil.

A “nova institucionalidade” da infância, assim denominada por estudos relacionados à oferta da Educação Infantil (NUNES; CORSINO, 2012) a partir da garantia legal de direito à educação dada às crianças, oferece subsídios para uma série de pesquisas que analisam e colocam em xeque as funções da Educação Infantil na atualidade. E especialmente no que se refere à relação entre adultos e crianças e à constituição de identidades a partir dessa relação, ou seja, ao espaço, ao tempo e à escuta ofertados às crianças nas interações que vivenciam nessas instituições, questionando as práticas culturais e sociais nelas desenvolvidas e valorizadas, e a garantia das especificidades dessa faixa etária nas práticas educacionais em observância da ressignificação histórica e social da infância.

Grande parte das pesquisas que trazem essa etapa da educação como objeto de análise apresenta, entre as principais abordagens características: a) Concepções de infância na história e avanços legais nas políticas públicas para a educação em creches e pré-escolas (fugindo ao cunho assistencialista); b) Formação docente: implicações dos avanços legais, concepções de infância na formação e as tensões na coexistência de antigas e novas práticas docentes; c) Papel da Educação Infantil e qualidade ofertada nas instituições dessa modalidade de ensino na atualidade: problematização dos hiatos e desafios existentes entre as conquistas propostas na legislação vigente e sua efetivação por meio da análise das práticas educacionais.

Em grande parte destes estudos são avaliados os princípios, as ações pedagógicas e as condições de trabalho consideradas necessárias à realização de um trabalho em prol da infância, em que a criança é respeitada nas suas especificidades e são garantidos os direitos correspondentes à sua formação humanitária de sujeitos cidadãos.

Há que se considerar também, embora não seja abordada nesta tese, a existência de outros estudos que trazem contribuições para pensar o impacto na Educação Infantil da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação da LDB dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 anos de idade (DRUMMOND, 2014).

A análise do papel da Educação Infantil na atualidade e da qualidade da oferta nas instituições dessa modalidade de ensino conta com diretrizes e parâmetros que orientam sobre os Fins e Objetivos da Educação Infantil (expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e sobre os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. Elaborados pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica (2009) para orientar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola, os indicadores de qualidade apontam o planejamento, a multiplicidade de experiências e linguagens e a formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais como alguns dos elementos da realidade escolar considerados fundamentais na reflexão sobre a qualidade.

No que se refere às implicações dos avanços legais e das concepções de infâncias na formação e prática docente, deve-se considerar que a função docente na Educação Infantil, antes exercida por alguém que “gostasse de criança” e tivesse “boa vontade”, após a LDB passou a ser de responsabilidade de um professor com formação de nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, obtida em universidades e Institutos Superiores de Educação. A formação em nível médio na modalidade Normal é admitida como formação mínima para o exercício do magistério. Assim, a carreira do professor da Educação Infantil foi equiparada à carreira do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental (LANTER, 2011; NUNES; CORSINO; KRAMER et al., 2011).

Se por um lado essas recentes pesquisas indicam crescimento do investimento na qualificação de profissionais que atuam diretamente com crianças na Educação Infantil, por outro, Nunes e Corsino (2012) identificam práticas pedagógicas e formas de interação entre pares e entre adultos/crianças – compartilhando exemplos de ações/relações de professores observadas no cotidiano escolar – que contribuem para a reflexão sobre a necessidade de um olhar crítico e, por vezes, subversivo, nas práticas cotidianas e nas diversas questões gestoras

e administrativas que impactam diretamente nessas ações, em busca de um atendimento de qualidade.

Entre os aspectos que inviabilizam a efetivação dos direitos das crianças, estudos de autores como Sarmiento, Kuhlmann Jr. e Kramer (NUNES, 2012) apontam, no âmbito escolar, a coexistência de antigas e novas práticas educacionais e pedagógicas, por vezes antagônicas (de assistencialismo, de perspectivas compensatórias ou preparatórias para o Ensino Fundamental), distorcendo concepções de autonomia e de cidadania, considerando, ainda, as condições de trabalho dos professores que atuam nessas instituições.

As experiências dos envolvidos no processo educacional da infância são, portanto, consideradas elementos fundamentais para a compreensão das ações institucionais e de suas práticas, a fim de que possam revisitá-las em busca desse lugar de interações, de expressões, de diversidades, de produção de culturas, de respeito e humanização que a Educação Infantil deve garantir.

No movimento de olhar os contextos de políticas educacionais e curriculares, em busca de reflexões que elucidem essa inter-relação do pensar e fazer da/na escola como uma *“relação dialética entre global/local, ensinar/aprender, oficial/praticado, escola/professor e professor/aluno”* (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 140) cabe problematizar a concepção reducionista de política e de currículo como documentos produzidos em instâncias distantes da escola para serem implementados, identificando, em contraponto, uma produção escolar que possua características próprias na construção permanente do currículo.

De acordo com Rita de Cássia de Freitas Coelho (2014)⁴³, o MEC tem o papel de coordenação e apoio financeiro ao complexo quadro autônomo de organização e gestão da Educação Infantil. Com mais de 3.000 sistemas municipais fora os estaduais e federais, pontua que o MEC não tem função fiscalizadora nesse aspecto, mas aponta alguns descompassos entre a legislação vigente e sua implementação, entre o discurso pedagógico das universidades e as práticas escolares. Complementa a sua análise afirmando que temos uma base nacional, expressa no artigo 9º das Diretrizes para a Educação Infantil, mas que está longe de ser um currículo mínimo ou um currículo nacional, uma vez que o currículo deve ser pautado nas interações e nas brincadeiras, e *“como não temos uma criança nacional, mas crianças com características diferentes, isso não fecha um currículo”* (COELHO, 2014).

⁴³ Registro em Diário de Campo do relato oral da então Coordenadora Geral da Educação Infantil no evento Fóruns Permanentes da Unicamp, com a temática “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e interlocuções entre múltiplos olhares”, realizado nos dias 2 e 3 de outubro de 2014, na Unicamp, SP.

Fugindo à concepção simplista e criticada de currículo como a reunião de disciplinas obrigatórias ou listas de conteúdos, o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, integrada ao sistema formal de ensino, traz a articulação do Projeto Pedagógico ao conceito de currículo, organizado pela instituição de Educação Infantil para alcançar as metas propostas no projeto. O Projeto Político-Pedagógico (ou a proposta pedagógica) é identificado, portanto, como plano orientador das ações desenvolvidas no trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas, definindo as metas pretendidas para a educação e o cuidado com as crianças pequenas. *“É um instrumento político por ampliar possibilidades e garantir determinadas aprendizagens consideradas valiosas em certo momento histórico”* (OLIVEIRA, 2010, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil definem o currículo como:

Conjunto de 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 de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao destacar o que as novas Diretrizes Nacionais propõem sobre o currículo na Educação Infantil, Oliveira (2010) analisa:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil. (p. 5).

O currículo das instituições de Educação Infantil deve se pautado, nesse sentido, na definição de *“práticas educacionais que são organizadas em torno do conhecimento e das relações que se travam nesses espaços e que afetam a construção das identidades das crianças”* (BRASIL, 2010). A organização do cotidiano das instituições de Educação Infantil, compreendido como espaço de experiências, de vivências, de aprendizagem e de desenvolvimento é ainda, entretanto, uma questão em construção em torno de um acúmulo de observações ao longo de anos, sob diversos aspectos (atividades, tempo de realização, espaços, materiais, interações, brincadeiras, relação entre pares e adultos e o papel das crianças e dos professores nessas relações, cuidado e educação, entre outros) que vão ressignificando e delineando a construção do currículo.

A análise dos documentos oficiais referentes à oferta da Educação Infantil no Brasil revela que eles representam um ganho sem precedentes na história de nosso país, para atender

à inserção e ao papel da criança na sociedade. Fruto de movimentos com participação expressiva da sociedade civil e acadêmica, a legislação vigente no Brasil, assim como os estudos recentes, tendo uma concepção de infância alicerçada na história e na cultura, argumentam a favor de que as crianças sejam valorizadas como atores sociais que agem, interpretam e representam sobre o mundo, na relação com seus pares e com os adultos (e não em oposição a eles), sendo produtos e produtoras de cultura. Devem ser respeitadas nas suas singularidades (etnia, classe social, valores) e nas contradições da sociedade (contexto histórico, político econômico e cultural), e compreendidas, portanto, não como fazendo parte de um modelo de infância a ser seguido, mas reconhecidas na sua multiplicidade, constituídas por sua tradição cultural e capazes de ressignificar elementos dessa cultura por meio de experiências e interações.

Entre os principais textos orientadores e documentos legais que tratam da perspectiva educacional e da Educação Infantil, destacam-se:

- ✓ Constituição Federal (CF) de 1988 (artigo 205 e o inciso IV do artigo 208) – a Educação Infantil é tratada como direito das crianças, dever do Estado e opção da família;
- ✓ Lei nº 8069 (1990) – institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 53;
- ✓ Lei nº 9394 (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), artigo 29 – institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (creche de 0 até 3 anos de idade e pré-escola de 4 a 6 anos, com posterior alteração);
- ✓ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999) – elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE);
- ✓ Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE (1999), nº 002/99 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI);
- ✓ Lei nº 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001 – aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências;
- ✓ Decreto nº 6094, Art. 2º, inciso X (27 de abril de 2007) – que trata da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- ✓ Emenda constitucional nº 59 (2009) com modificação na redação do artigo 208 da CF – amplia o período de obrigatoriedade de educação básica dos 4 aos 17 anos de idade;
- ✓ Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (CNE) – fixando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;
- ✓ Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) – Secretaria de Educação Básica/MEC;

- ✓ Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação;
- ✓ Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013 – altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), determinando a idade da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos de idade e obrigando os responsáveis a efetuar a matrícula das crianças com 4 anos de idade na Educação Básica a partir de 2016. Além de dar outras providências, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e regras comuns para a organização do funcionamento das instituições de Educação Infantil.

1.3.1 A nova institucionalidade da infância e o Colégio Pedro II como lócus de investigação

É nesse contexto de desenvolvimento de políticas públicas para a infância que o Colégio Pedro II passa a oferecer, a partir do ano de 2012, a Educação Infantil, primeira experiência da instituição nessa etapa inicial da Educação Básica, tornando-se a primeira e única instituição da Rede Federal a oferecer todas as etapas do Ensino Básico.

Sob a égide de colaborar com as Políticas Públicas Educacionais brasileiras e com as ações do sistema público na oferta de Educação Infantil de qualidade, bem como contribuir para o novo cenário dessa primeira etapa da Educação Básica, no ano de 2010 a então Diretora-Geral do Colégio Pedro II solicitou à sua Diretoria de Ensino a elaboração de um projeto que pudesse credenciar a instituição junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para obtenção de verbas do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁴⁴, a fim de construir uma unidade de Educação Infantil no *Campus* Realengo (COLÉGIO PEDRO II, 2011).

A escolha do *campus* para a oferta da Educação Infantil deu-se considerando a estrutura física do espaço disponível para a construção da estrutura predial própria para a Educação Infantil e as condições socioeconômicas da comunidade do entorno, uma vez que, por meio de “*uma pesquisa revelou-se uma grande carência na região - zona oeste do Rio de Janeiro - por vagas nessa área da educação*” (COLÉGIO PEDRO II, 2014,p.3). Associado a essas características, soma-se o desafio lançado pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad, na ocasião da inauguração

⁴⁴ O Programa utiliza recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

do *Campus Realengo*: transformá-lo em um centro de referência da Educação Básica, oferecendo uma escola de qualidade àquela comunidade carente de recursos.

Construído em sua versão preliminar entre os anos de 2010 e 2011, o Projeto de Implantação da Educação Infantil (3 a 5 anos de idade) no Colégio Pedro II registrou, na época: “*a estrutura física da nova Unidade Escolar está sendo construída com verbas do Projeto Proinfância, com previsão de conclusão para dezembro de 2011*” (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p. 10).

Segundo a Diretoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil do Colégio Pedro II (Defei), a implantação de uma unidade voltada para a Educação Infantil foi uma proposta advinda do MEC. O investimento se justificava,

[...] porque o Colégio é uma Instituição de Ensino Básico e uma referência do MEC nessa área [...] essa primeira etapa do ensino faz parte da Educação Básica e será obrigatória em 2016 para crianças a partir de quatro anos de idade. (Idem, 2014, p. 4).

Embora a ampliação para a oferta da Educação Infantil na instituição ainda incite discussões internas, como todo projeto de expansão, o Colégio estuda criar novas unidades em outros *campi* com a intenção da Reitoria de aderir ao Proinfância do Governo Federal (Ibdem).

De acordo com informações públicas e relatórios oficiais do Ministério da Educação⁴⁵, o Proinfância foi criado pelo Governo Federal e instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007. Com o principal objetivo de prestar assistência financeira e apoio técnico aos municípios e ao Distrito Federal para a construção e a aquisição de equipamentos e de mobiliário para creches e pré-escolas, possibilitando o acesso de crianças à Educação Infantil da rede pública, o Proinfância é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC. Em 2011, ele passou a fazer parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2). Esse programa de apoio à Educação Infantil constitui-se, portanto, uma entre diversas ações desenvolvidas pelo MEC.

Tais ações são anunciadas pelas instâncias governamentais com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, perpassando vários aspectos: a aprendizagem do aluno, a valorização do profissional de educação, a infraestrutura física e pedagógica da escola, entre outros, e que, de acordo com o MEC, contribuem, em seu conjunto, de forma significativa para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

⁴⁵ Informações disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes>>. Acesso em: 15 maio 2015.

A universalização da educação básica constitui uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação 2011-2020, consubstanciado no Projeto de Lei nº 8.035/2010, em tramitação no Congresso Nacional. Nesse sentido, nos últimos anos, duas mudanças importantes foram introduzidas na educação básica: a matrícula obrigatória no ensino fundamental a partir de 6 anos completos, ampliando a duração do ensino fundamental para 9 anos; e a obrigatoriedade de matrícula/frequência escolar dos 4 aos 17 anos de idade, introduzida pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que deverá estar implementada até 2016. (MEC, 2014).

O cruzamento de dados de documentos institucionais do Colégio Pedro II com publicações oficiais do MEC evidencia os possíveis alinhamentos que contingenciam a criação da Educação Infantil na instituição. A oferta da Educação Infantil anunciada como ação inovadora pelo Colégio Pedro II antecipando-se à lei de obrigatoriedade de matrícula de crianças de 4 anos de idade na pré-escola a partir de 2016 – assumindo o discurso de aceitação do desafio e de contribuição com a educação pública brasileira em seu papel de escola de excelência e de referência junto ao MEC – é uma ação vinculada a um contexto maior de políticas para a Educação Infantil e de ressignificação da infância no espaço público.

Há, nesse movimento, uma articulação que envolve a questão de universalização da Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, atrelada a um sentido de qualidade na oferta da educação pública, que não é uma questão isolada ao Colégio Pedro II, mas que se faz valer da significação de excelência da instituição para a produção de sentido em torno da ideia de um modelo de educação de qualidade.

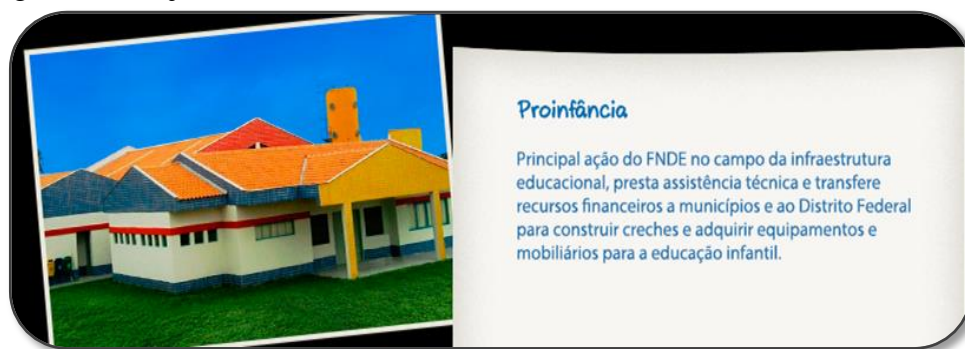
Diante de tal cenário, de instituição de uma Educação Infantil que é construída sob o signo de excelência do Colégio Pedro II, e da significação de qualidade na oferta dessa primeira etapa da Educação Básica no atual contexto de políticas públicas educacionais, considero que se há, por um lado, alinhamentos discursivos em torno da oferta da Educação Infantil, por outro, há distanciamentos e formas de agenciamentos possíveis de serem evidenciadas nessas relações que constituem as produções curriculares no processo de instituição da Educação Infantil no Colégio.

Partindo do pressuposto que o currículo *“não se implanta, não se aplica, mas se produz de forma contínua e nessa produção tem efeitos sobre a prática”* (FRANGELLA, 2008, p. 2), a observação sobre como as produções curriculares estão sendo enunciadas no cotidiano escolar e a construção discursiva de excelência e qualidade constituem o lócus de investigação desta pesquisa.

Interessa-me observar os processos de enunciação e produção curricular que constituem a significação de qualidade na Educação Infantil, e como essas significações estão sendo negociadas na disputa de um discurso hegemônico.

As creches e pré-escolas construídas com o apoio do Proinfância são dotadas de estrutura física e ambientes compostos por itens padronizados em projetos considerados pelo MEC como essenciais para a aprendizagem da criança, envolvendo áreas pedagógicas, administrativas e de serviços. Tal padronização pode ser identificada na estrutura física do prédio construído para a Educação Infantil do Colégio Pedro II, uma das instituições citadas entre as diferentes unidades envolvidas nos principais programas de responsabilidade do Ministério da Educação no planejamento plurianual de 2012 a 2015 (MEC, 2014).

Figura 1 – Projeto Proinfância



Fonte: portal.mec.gov.br.

Figura 2 – Fachada da Unidade de Educação Infantil Realengo

(a)

(b)



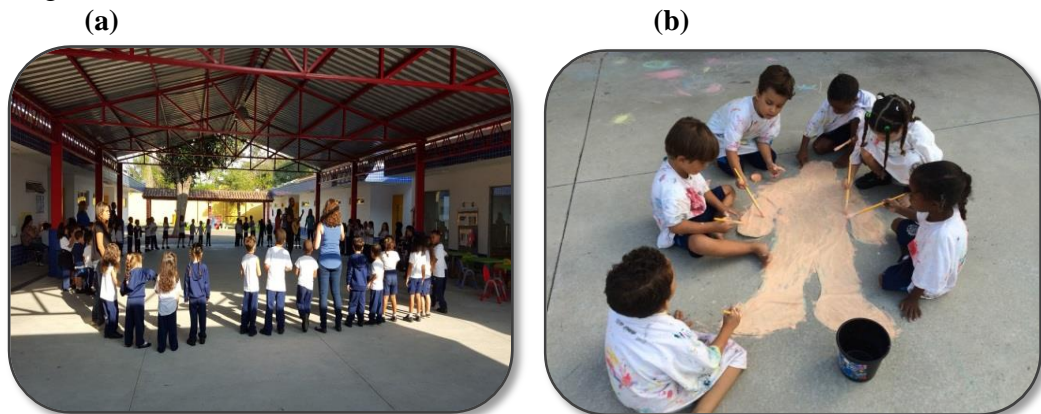
Fonte: (a) – www.cp2.g12.br; (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 3 – Salas da Educação Infantil Realengo



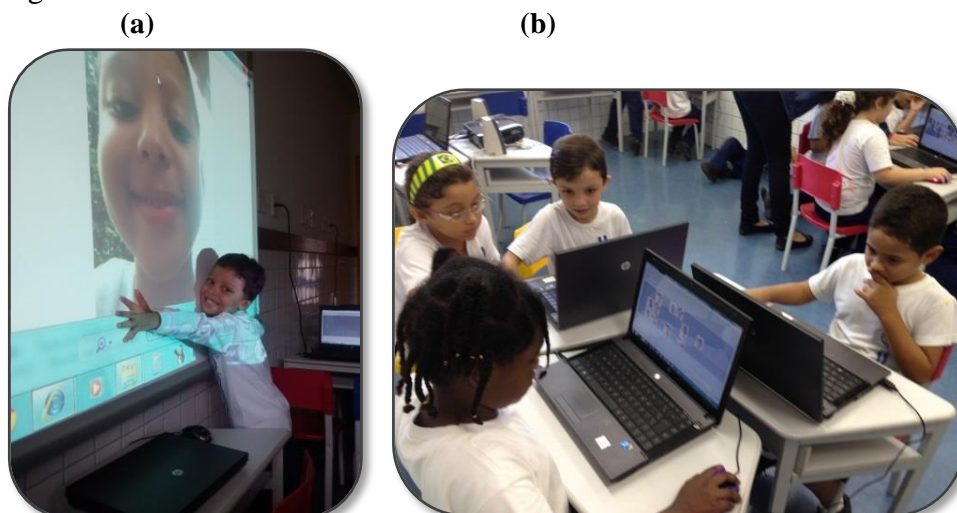
Fonte: (a) e (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 4 – Pátio coberto



Fonte: (a) e (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

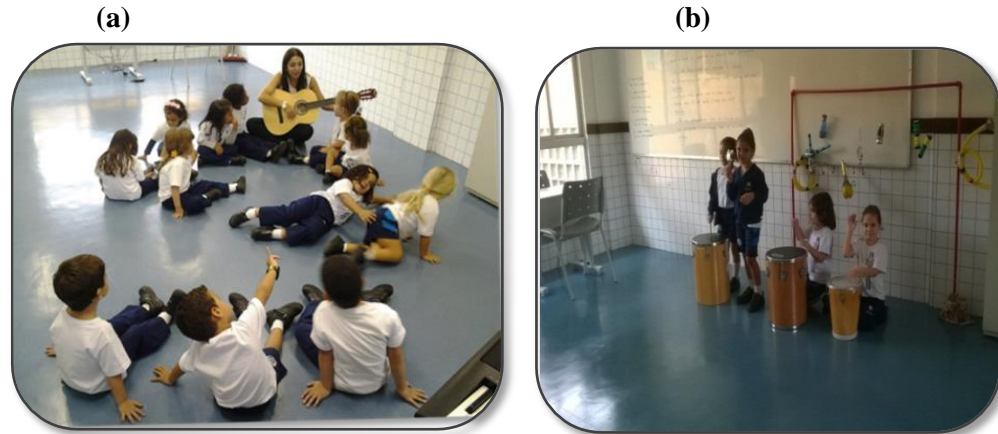
Figura 5 – Laboratório de Informática⁴⁶



Fonte: (a) e (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

⁴⁶ As imagens das crianças registradas no contexto escolar que constituem o acervo de imagens da escola são previamente autorizadas pelos responsáveis no ato da matrícula para uso em pesquisas e estudos com fins acadêmicos na área da Educação.

Figura 6 – Sala de Música



Fonte: (a) e (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 7 – Área externa



Fonte: (a) e (b) – acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 8 – Área externa, gramado



Fonte: Acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 9 – Área externa, pátio descoberto



Fonte: Acervo documental da escola, 2014-2017.

Figura 10 – Área externa, solário



Fonte: Acervo documental da escola, 2014-2017.

Ao analisar a questão da diversidade nas Orientações Nacionais para a Educação Infantil, Aquino (2013) chama a atenção para a complexidade do mundo infantil em sua diversidade e heterogeneidade, e ao desafio imposto para as instituições escolares de levar essa diversidade em consideração em suas pedagogias emancipadoras. Afirma que cabe à prática pedagógica organizar os ambientes em tempos e espaços que atentem à diversidade física e cultural, às diferenças etárias, criando espaços *das* crianças, e não apenas *para* as crianças, valorizando a importância da relação entre pares na produção das culturas infantis.

Nesse estudo a autora traz tensionamentos às políticas para crianças pequenas contrapondo que *“se temos visto a ampliação de estudos na vertente dos estudos culturais da infância, também temos assistido ao ressurgimento de discursos e práticas de uniformização das ações educativas, muitas vezes advogadas como garantia de direitos iguais para todos”* (AQUINO, 2013, p.175). Ela problematiza assim a antecipação da escolaridade no Ensino Fundamental para crianças de 6 anos de idade e a obrigatoriedade de matrícula aos 4 anos como discursos focados em características etárias, sob o risco de criar curvas de normalidade, desviantes e imaturidades, ou de legitimação de padrões escolares uniformizantes de um modelo de infância, com conhecimentos legitimados em detrimento de muitas experiências infantis possíveis.

Seguindo essa linha de pensamento, Aquino (2013) destaca a ambivalência presente na legislação nacional, que tanto reflete ideias de padronização nas políticas para a Educação Infantil, quanto de afirmação das crianças potentes na produção de culturas, e diversas nos modos de viver em diferentes grupos sociais. Nesta análise, destaca alguns documentos que compõem programas e ações do MEC: os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006 apud AQUINO, 2013) destinados a orientar construções, reformas e adaptação de espaços de Educação Infantil no país; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Proinfância.

Se os dois primeiros documentos citados são avaliados positivamente como ações que apresentam compromisso e respeito com a diversidade, reconhecendo o caráter heterogêneo da infância, na observação de questões étnicas, de gênero, classes sociais e de diversas identidades culturais na sociedade brasileira, incitando a criação de ambientes que expressam e produzem cultura, há uma crítica feita ao Proinfância, iniciado em 2007. De acordo com a autora, se o primeiro documento relacionado aos projetos arquitetônicos afirma que devem ser consideradas variações climáticas, geográficas, densidade demográfica, recursos socioeconômicos valorizando a ludicidade e interações na organização dos ambientes, o Proinfância é criticado por apresentar uma tipologia e uma concepção arquitetônica padronizadas.

Contrário ao documento de 2006 que afirma que *“o edifício deve ser concebido para congregar as diferenças como forma de enriquecimento educacional e humano, além de respeito à diversidade”* (BRASIL, 2006, p. 15, apud AQUINO, 2013, p.181), observa-se que as edificações construídas pelo Proinfância têm a mesma identidade visual e fachada, os mesmos brinquedos industrializados, independentemente da região onde é construído, sem

considerar, na crítica de Aquino (2013), identidades locais, recursos naturais ou tecnológicos disponíveis e modos de vida próprios de outras áreas, como as rurais e as do campo.

O Proinfância, seja em seu material, seja em seu projeto arquitetônico, normatiza práticas educacionais e culturais, aborda questões diretamente vinculadas a identidades culturais de modo padronizado, naturalizado; toma a cultura e práticas urbanas de classe média como únicas existentes ou verdadeiras. (AQUINO, 2013, p. 184).

Além da crítica aos modelos e práticas predominantes em espaços urbanos desconsiderando outras formas de viver nas variadas regiões brasileiras (como na padronização de colchonetes, berços e poltronas brancas de amamentação), são igualmente criticados no Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário do Proinfância: a falta de previsão de estantes ou prateleiras que disponibilizem materiais diversos acessíveis às crianças (são previstas apenas mesas e cadeiras); a ausência de demarcações ou previsão de brinquedos para as salas internas, onde há somente a descrição “bloco pedagógico” (os brinquedos são restritos às áreas externas); a diferenciação nas disponibilizações e também nos momentos de uso de materiais, de mesas, cadeiras e das salas para crianças menores e maiores, denotando distinção nas ações de cuidado com menores e na educação de maiores em moldes escolares; e o questionamento da previsão de uma sala de informática em cada unidade.

Retomando os espaços específicos definidos para tais unidades, indagamos sobre o porquê de se estabelecer sala para informática. Por que não facultar às redes e unidades a definição de acordo com seus projetos pedagógicos? Por que não ter salas ateliês de artes? Ou salas de música com instrumentos e equipamentos de som? Ou oficinas de marcenaria, costura, modelagem etc? Não se trata de negar a possibilidade de disponibilizar computadores às crianças, mas não necessariamente em uma sala específica de informática. (AQUINO, 2013, p. 182).

A principal crítica ao Proinfância refere-se à normatização de práticas educacionais e culturais vinculadas a uma identidade cultural de modo padronizado às práticas urbanas de classe média, e a um modelo idealizado de Educação Infantil ainda marcado pela concepção escolarizante, se considerados termos usados no material analisado como “escola de *ensino infantil*”, “salas de *aula*” e “sala de atividades *escolares*” (ibidem, p. 169-184, passim).

Há que se considerar, contudo, dadas as críticas feitas de modo bastante pertinente aos documentos legais e projetos disponibilizados pelo MEC em toda sua ambivalência, suas limitações de análise diante das possibilidades de agenciamento no Proinfância, uma vez que podem ser observados os prédios habitados e as teias de relações que se estabelecem cotidianamente nestes espaços de Educação Infantil.

Se as produções curriculares são enunciações culturais que se dão nas relações, é válido considerar que arquiteturas e materiais são, indubitavelmente, enunciadores de um discurso e produtores de sentidos em torno da concepção de infância e de projeções para práticas na Educação Infantil que se pretende hegemonizar. Contudo, há outros possíveis sentidos e discursos enunciados cotidianamente nestes mesmos espaços, colocando em disputa diferentes concepções em torno da oferta da Educação Infantil, constituindo as políticas curriculares com e/ou para a infância.

O relatório de pesquisa de Nunes et al (2015) analisa o Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a criança de 0 a 6 anos de idade (nos anos de 2013 a 2014) em 7 unidades de Educação Infantil em municípios do Estado do Rio de Janeiro. O relatório aponta que os ambientes eram organizados de forma semelhante, porém com variações nas disposições das salas, no aproveitamento dos espaços e na padronização dos brinquedos externos, de um município a outro. Já o mobiliário atende a um padrão, com exceções raras. As formas de acesso das crianças às unidades também não são padronizadas (sorteio, pré-matrícula, listas de espera etc).

Ao descrever a especificação dos espaços físicos, são observadas, negativamente, a ausência de um espaço destinado à sala de leitura, em alguns casos funcionando a leitura na sala multiuso, e a inutilização do anfiteatro em área externa por insolação ou risco de queda. Nas unidades visitadas o uso do pátio é bastante restrito, com tempo curto de 20 a 30 minutos ou em dias determinados, três vezes por semana, com exceção das unidades que funcionam em horário integral, revelando o mau uso do espaço, que deveria ser entendido como espaço de brincadeira, e a predominância da concepção escolarizante da sala como o lugar de aprendizagem.

São apontados como pontos positivos da arquitetura do Proinfância, de acordo com o relatório de Nunes et al (2015, p. 40): pátios amplos cobertos e descobertos, banheiros adaptados, sala multimeios, salas para crianças de creche e pré-escola, recepção dos pais e das crianças, estrutura de preparo e higiene de alimentação, sala destinada ao trabalho pedagógico de professores, e sala de informática.

De acordo com a avaliação do relatório:

Se os espaços vão contemplar uma educação dos sentidos, oportunizando o contato social, o movimento do corpo, o contato com as artes, o desenvolvimento da imaginação e a ampliação cultural e acolhimento das famílias, vai depender das pessoas que lá trabalham e da forma como concebem a criança e seu desenvolvimento. Investimentos em material, formação de professores e gestores e acompanhamento do trabalho, com avaliações periódicas baseadas em parâmetros

nacionais de qualidade, entre outros, são caminhos para que estes espaços se tornem ricos em experiências culturais para adultos e crianças. (NUNES et al, 2015, p. 40).

No caso do Colégio Pedro II, o prédio construído para a Educação Infantil sofreu algumas pequenas alterações na estrutura física por solicitação e acompanhamento de uma das servidoras responsáveis pela escrita do projeto de implantação da Educação Infantil (ALÓ, 2012), com formação em Engenharia e especialização em Educação Infantil. As salas também não são usadas exatamente de acordo com a distribuição original no projeto.

São feitas algumas adaptações nos usos, tanto na área administrativa quanto nas salas, quando destinadas ao uso das crianças e com as crianças, de acordo com as necessidades e avaliações de aproveitamento dos espaços durante os anos de funcionamento e períodos necessários. Além de seis salas de referências das turmas organizadas por grupamentos, há salas destinadas ao uso de materiais específicos e de diferentes linguagens ou áreas identificadas como: Informática, Música, Artes e Educação Física, utilizadas em acordo entre os diferentes professores, atendendo aos distintos projetos das turmas. Há uma sala, antes utilizada como multimídia e, posteriormente, para acolhimento e atividades pedagógicas dos servidores e para reuniões pedagógicas, sendo preparada também como sala de leitura, além de banheiros com acessibilidade.

Há, contudo, carência de adaptação ou construção de outros espaços para guarda de materiais, encontros e reuniões pedagógicas, assim como falta uma sala de servidores, visto que a área administrativa pensada no projeto Proinfância não acomoda a estrutura técnico-pedagógica e o corpo de servidores que atendem à Educação Infantil no Colégio Pedro II.

Entre os investimentos da instituição para a oferta da Educação Infantil podem ser destacados: o sistema de bidocência com dois professores regentes por turma (sem distinção entre auxiliar e professor), apostando na escuta das crianças e dos profissionais e na indissociabilidade entre o cuidar e o educar; a existência de docentes especialistas de outras áreas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças e a formação continuada:

A capacitação continuada dos servidores da Unidade de Educação Infantil Realengo é uma das apostas do Colégio Pedro II para garantir um ensino de qualidade aos alunos. A mais recente qualificação ocorreu entre os dias 4 e 10 de junho, durante o período de férias, e envolveu 50 servidores, entre docentes e técnicos administrativos em educação. O curso abordou diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar e fundamentais para o desenvolvimento social e pessoal da criança, contribuindo também para a formação da sua identidade e autonomia. Durante a capacitação, os servidores tiveram ainda a oportunidade de conhecer a legislação da área da Educação Infantil. Entre as linguagens contempladas durante o curso, destacam-se a Educação Física, Informática Educativa, Música e Artes Visuais. A proposta pedagógica do Colégio Pedro II prevê, além do professor de referência da Educação Infantil, a participação de docentes especialistas de outras áreas. Fazem ainda parte dessa proposta outras áreas de conhecimento como a Matemática e

Ciências da Natureza. Na Unidade de Educação Infantil Realengo são adotadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do MEC, que seguem princípios, éticos, políticos e estéticos, sendo o projeto de proposta pedagógica fundamentado na filosofia cognitivista e humanista e na abordagem interacionista das teorias da aprendizagem. (COLÉGIO PEDRO II, 2014, p. 3).

A instituição está finalizando o terceiro concurso público de professores com formação específica para o exercício da docência na Educação Infantil, tendo o primeiro sido realizado em 2013.

A adesão ao Proinfância não abrangeu verbas para aquisição de materiais e mobiliários, o que foi feito com verbas próprias da instituição. Há, portanto, nas salas, além de mesas e cadeiras de uso coletivo, estantes e mobiliários com compartimentos, assim como materiais e brinquedos acessíveis para as crianças. A organização, disponibilização e uso desses materiais e brinquedos ficam a cargo da negociação entre os adultos e as crianças cotidianamente, em cada turma e, esporadicamente, quando necessário, entre os adultos em relação aos espaços compartilhados. Não há, por parte da Coordenação Pedagógica, limitação ou determinação de tempo para uso livre do pátio externo, sendo esse tempo também definido na negociação diária entre os professores e as crianças. A organização e a disposição de murais e materiais pedagógicos e visuais ficam a cargo dos professores, em combinação com as crianças e também entre eles, gerando, em alguns momentos, tensões e negociações necessárias em relação a concepções e ao uso na Educação Infantil, como por exemplo, a presença ou não de alfabetário visível na sala, classificação e organização de materiais com etiquetas de identificação, classificação de livros, uso e disponibilização de estruturas construídas pelas crianças nas salas, entre outras descobertas nas contingências cotidianas.

Tais questões são tensionadas diante da diversidade de concepções e práticas referentes à Educação Infantil e à autonomia das unidades educacionais para organizarem suas proposições curriculares de forma flexível, assegurando a aprendizagem nessa primeira etapa da Educação Básica (DCNEI; LDB). Sobre esse aspecto Lins e Diniz (2012) destacam tensões nas produções curriculares da Educação Infantil, problematizando discussões em torno das significações da palavra “ensino” na Educação Infantil, e acerca da intencionalidade e planejamento das práticas pedagógicas, do movimento de uma “pedagogia anti-escolar” (como preferir um ensino sistematizado) e da caracterização de uma educação não-formal na infância:

Assim, ao nos depararmos com expressões provocativas, tais como: “ensinar”, “língua escrita como conteúdo”, “educação infantil” e “aproximação com o ensino fundamental”, desejamos ratificar as múltiplas possibilidades de imersão das crianças pequenas e bem pequenas em todas as linguagens, sem antecipação de seguimentos educacionais posteriores às creches e pré-escolas, mas em atitude

política altamente comprometida com as necessidades e a diversidade de desejos e interesses, curiosidades das crianças através do brincar, como forma emancipatória e transformadora de repensar o currículo na Educação Infantil. (LINS; DINIZ, 2012, p. 105).

Embora não seja um tema central dessa investigação, a questão em torno da integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental está presente em textos legais e pesquisas relacionadas às demandas curriculares como mobilizadora da significação de qualidade na oferta das primeiras etapas da Educação Básica. Alguns desses estudos apontam que as falas recorrentes reproduzidas por responsáveis, crianças e professores de que no Ensino Fundamental “a coisa é séria”, “não é mais lugar de brincar”, que “é momento de aprender a ler”, *“expressam as relações implícitas nos modos como são percebidas as práticas e diferenças curriculares presentes em cada um dos espaços”* (DRUMMOND, 2015, p. 9).

A esse respeito, dois aspectos podem ser destacados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), relativos à questão da avaliação e da articulação com o Ensino Fundamental:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo – entre outros aspectos – a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental), e a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2009, Artigo 10, incisos III e V).

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2009, Artigo 11).

Embora a legislação aponte para a preservação das experiências na Educação Infantil em relação às práticas de antecipação de escolarização, há sempre, para além da garantia da transição para o Ensino Fundamental, as relações de significação da Educação Infantil atreladas à noção de que a sua oferta garante à criança um diferencial de sucesso nas etapas seguintes da educação. Essa premissa, também fundamenta, de certa forma, a proposta de oferta da Educação no Colégio Pedro II, conforme é possível ler no projeto de implementação:

Pesquisas mostram que a Educação Infantil tem importante impacto no desenvolvimento de crianças. Portanto, políticas educacionais com foco na garantia de acesso à Educação Infantil de crianças menores de seis anos, principalmente daquelas oriundas de famílias ou comunidades economicamente menos favorecidas, é um compromisso para que novas gerações tenham formação adequada para que se

possibilite a ruptura de um ciclo que deixa estagnada essa população. (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p. 6).

Há, portanto, uma questão posta que parece impossível de negativa: a contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no Ensino Fundamental. Tensões evidenciadas em torno do caráter preparatório ou não da Educação Infantil para a alfabetização, ou, se deve-se alfabetizar ou não nessa primeira etapa da Educação Básica, têm a ver com o próprio contexto político educacional em que essa discussão está inserida e que tenta significar qualidade de alguma maneira.

Vivemos numa era em que a educação infantil está profundamente influenciada pelas “neurociências” e pela “educação baseada em evidências” (evidence-based-education). Trata-se de uma época que nos leva a pensar que a educação infantil será a solução para todos os problemas de desigualdade, de pobreza e de sucesso no mercado de trabalho. Contudo, ao mesmo tempo, ela reduz os locais de acolhimento a uma preparação para a escola obrigatória, que, por sua vez, deve preparar o aluno para o ensino médio, que, enfim, tem um só objetivo: encontrar uma colocação em um mercado de trabalho altamente competitivo. Trata-se, portanto, de uma época que fornece respostas rápidas para questões rápidas: O que funciona? O que pode dar certo? (what works)?. (ABRAMOWICZ; VANDENBROECK, 2013, p. 7).

Em caminhos adversos, autores afirmam que pensar a perspectiva da Educação Infantil sob o enfoque da diferença faz surgir outras perguntas, que exigem respostas mais elaboradas e lentas, apesar de insurgentes: posso ser quem sou? Como vivemos juntos, no coletivo? De que servem os locais destinados à primeira infância?

Postas as questões acima, dado o contexto de investigação da pesquisa e os referenciais teóricos deste estudo, dialogar com o cotidiano da Educação Infantil se faz com o objetivo de observar a tessitura da trama política que a constitui, nos movimentos incertos e imprevistos que articulam e significam o processo de produção curricular na/com a Educação Infantil. Lanço-me então ao desafio da observação: como Palomar (CALVINO, 2000) em seu olhar para a onda, onde cada movimento desorganiza o que ele já havia organizado com tanta minúcia; como o viajante que chega a Zembrude...

Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima: parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro que o outro, porém ouve-se falar da Zembrude de cima, sobretudo por parte de quem se recorda dela ao penetrar na Zembrude debaixo, percorrendo todos os dias as mesmas ruas e reencontrando de manhã o mau humor do dia anterior incrustado ao pé dos muros. Cedo ou tarde chega o dia em que abaixamos o olhar para os tubos dos beirais e não conseguimos mais distingui-los da calçada. O caso inverso não é impossível, mas é mais raro: por isso continuamos a andar pelas ruas de Zembrude com os olhos que agora escavam até as adegas, os alicerces, os poços. (CALVINO, 1990, p. 64).

2 BRINCADEIRA É COISA SÉRIA: A EDUCAÇÃO INFANTIL “ENTRA” NO JOGO POLÍTICO DAS PRODUÇÕES CURRICULARES

Quem sabe, pensar uma pedagogia que ocupe um espaço de terceira margem, não submissa a um polo ou outro, a uma lógica ou outra. A vida não merece ser simplificada. A vida é rara.

*Sandra Regina Simonis Ritcher e Maria Carmen Silveira Barbosa*⁴⁷

Narrar a escola enquanto espaço de enunciação cultural, de políticas e produções curriculares que se dão na relação com o outro, implica considerar os diferentes espaços de enunciação nas experiências com a educação, e mais especificamente, neste trabalho, com a Educação Infantil. Nesses diferentes lugares, a polissemia se fez presente em diversos ângulos e perspectivas que emergiam na empiria, como possibilidade de análise de produção de políticas curriculares para a Educação Infantil e dos sentidos e significados que a constituem, nas suas aproximações e distanciamentos.

Afastando-me da ideia de análise de discurso, a perspectiva da narrativa dá-se aqui sobre as diferentes significações em torno dos *saberesfazeres* e do currículo *pensadopracicado* na Educação Infantil. Neste contexto, as narrativas constituem produções discursivas. Pautada na ideia de que o sujeito se faz na enunciação (BAKTHIN, 2003), e que é na situação da troca social que os sujeitos produzem enunciados concretos, ações, vontades, (des)afetos, ditos e não-ditos, a linguagem, para além dos elementos normativos, é arena de disputas e negociações. Entendendo, portanto, que toda enunciação está impregnada de forças e valores ideológicos produzidos na interação com o outro, o currículo como enunciação carrega o sentido do vivido e exige negociação, criação de múltiplos sentidos. Não está dado.

Caminhando na ambivalência pesquisadora-gestora, junto ao processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II, lancei-me ao desafio da pesquisa na perspectiva que Bhabha chama de “ir além” do que parece estar posto “*para retornar com um espírito de revisão e reconstrução às condições políticas do presente*” (BHABHA, 2013). No percurso “para além” busco uma análise a partir da lógica da diferença, dos encontros agonísticos e dos discursos construídos na relação com o outro e na constituição contingencial dos sujeitos, no terceiro espaço fecundo, de produção, de enunciação curricular. A compreensão do currículo não como objeto, mas como enunciação, implica ação de não anular as diferenças, mas de

⁴⁷ RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 47.

identificá-las e pensar o currículo como esse processo de diferir e negociar, processo social e cultural.

No contexto desta pesquisa, as diferenças são evidenciadas nas decisões cotidianas e situações contingenciais, observadas e experienciadas na Educação Infantil. Para compreender a complexidade das políticas de produção curricular, vou além da análise documental e avanço por diferentes espaços de enunciação. O material empírico deste estudo é composto, então, por entrevistas realizadas com Chefes de Departamento, com Coordenadoras e Orientadoras Pedagógicas e com componentes da Direção vinculados à Educação Infantil no Colégio Pedro II; por análises de produções de docentes e de estagiários que estiveram ou que permanecem na instituição; por registros em documentos (como atas, produções de textos, materiais apresentados em encontros pedagógicos, eventos); e por observações que compõem o Diário de Campo da pesquisadora, produzido a partir da participação em reuniões regulares realizadas nas dependências da Educação Infantil, assim como, de questões surgidas no cotidiano ou em reuniões realizadas em outras instâncias do Colégio Pedro II⁴⁸.

A imersão no lugar de trabalho como pesquisadora pode trazer algumas implicações exigindo maior atenção e rigor metodológico à pesquisa. Contudo, a proximidade e o conhecimento do campo a ser pesquisado favoreceram a definição de estratégias metodológicas para o registro e a coleta de dados. Assumindo, por um lado, o lugar atual de gestora e pesquisadora, mas, por outro, que a história não começa quando eu entro nela⁴⁹, trago, nos fios da pesquisa, dados que marcam um início que antecede a minha chegada à Coordenação Setorial da Educação Infantil. Apesar dessa observação, cabe ressaltar, a despeito de algumas informações que situam marcos cronológicos do processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II, que a leitura e a análise das entrevistas e dos registros no Diário de Campo, assim como de outras fontes de dados, se deu de forma flutuante, não linear, com o intuito de que pudessem deles emergir os diversos sentidos circulantes nos diferentes espaços-tempos de produção curricular.

Do mesmo modo os dados serão apresentados não de forma transversal ou paralela, mas nos seus entrelaçamentos, sem criar grelhas ou categorias de análise, na observância das convergências e afastamentos de ideias em torno da produção das políticas curriculares na Educação Infantil.

⁴⁸ A utilização de dados e entrevistas conta com a autorização de um parecer favorável à realização da pesquisa no Colégio Pedro II, emitido pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) da instituição pesquisada, conforme consta no processo nº 230140.004278/2016-51.

⁴⁹ Aqui faço referência ao texto “Gestão da Educação Infantil: a história começa quando eu entro nela” (NUNES et al, 2005).

Ao longo da pesquisa, foram realizados dois tipos de entrevistas: individuais e coletivas. Ao todo foram realizadas 7 entrevistas, sendo 4 individuais e 3 coletivas. Entendendo que entrevistas individuais e coletivas oferecem diferentes condições de produção de discurso e que “*na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido*” (KRAMER, 2008, p. 33) as entrevistas tiveram estratégias diferenciadas com o intuito de que a influência da posição hierárquica do entrevistado fosse minimizada.

As entrevistas individuais foram realizadas com os Chefes de Departamento que possuem vínculo com a Educação Infantil, de acordo com as áreas que compõem os diferentes campos de experiências nesse segmento da Educação Básica (Educação Infantil, Música, Artes Visuais, Educação Física e Informática)⁵⁰.

A interação entre pesquisadora e participantes foi agradável e intensa e as entrevistas tiveram durações bastante variadas. Há que se considerar que, na relação cotidiana das decisões referentes aos docentes e às práticas pedagógicas do Colégio Pedro II, há uma relativa distribuição de poder entre as direções dos *campi* e as Chefias de Departamento que, se por um lado, tensiona articulações constantes nas definições e representatividades, por outro, exige contatos e negociações contínuas nas decisões. Essa aproximação e o suposto equilíbrio nas relações de poder das decisões podem ter influenciado positivamente no clima da entrevista e na percepção da relação entre pesquisadora e entrevistados.

Essa estratégia metodológica também garantiu, de certa forma, maior possibilidade, na produção discursiva, de demarcação territorial das áreas de conhecimento e atuação enquanto disciplinas escolares no Colégio e na educação em geral, e nas concepções de currículo relacionadas às produções curriculares na Educação Infantil. As entrevistas individuais foram realizadas em um lugar definido por cada entrevistado de acordo com a compatibilidade de suas agendas. Em geral ocorreram em diferentes ambientes da instituição escolar.

A entrevista coletiva foi a opção metodológica considerada mais adequada para os grupos de servidores que possuem maior contato direto e cotidiano com a Direção da escola. Foram entrevistados 3 grupos, em momentos diferentes.

O primeiro foi composto por 5 Coordenadoras Pedagógicas (ou Coordenadoras de Disciplinas, como identificado por alguns Departamentos, sendo 1 de Música, 1 de Informática, 1 de Educação Física e 2 de Artes Visuais). Professoras com formação nas diferentes áreas de conhecimento fazem o concurso específico para aquela área de atuação,

⁵⁰ Inicialmente foram previstas cinco entrevistas. Entretanto, um dos Chefes de Departamento optou por disponibilizar materiais impressos para a realização da pesquisa, e responder por e-mail o que fosse necessário.

sendo posteriormente lotadas nos segmentos, conforme a demanda, para atuarem como professoras e, se eleitas ou designadas pelos pares, coordenarem outros professores da mesma área de conhecimento lotados no mesmo *campus* que o seu, nesse caso específico, na Educação Infantil. As Coordenadoras fazem a mediação entre os Chefes de Departamento, os docentes das respectivas áreas ou disciplinas e as direções dos *campi* onde estão lotadas. As Artes Visuais estavam representadas na entrevista por 2 Coordenadoras, visto que houve uma troca na coordenação em 2016, tendo uma assumido essa coordenação em Artes na Educação Infantil nos anos iniciais, em 2014 e 2015, e a segunda a coordenação nos anos de 2016 e 2017.

O segundo grupo foi composto por 3 pessoas: pelas Orientadoras Pedagógicas e por uma Coordenadora Geral de Projetos. Todas são professoras concursadas com formação específica para a Educação Infantil, e foram designadas à função. São responsáveis pelas orientações pedagógicas junto aos professores e às crianças nos diferentes grupamentos (organizados por faixas etárias) e pela integração entre as diferentes áreas. Fazem a representação e a mediação das demandas dos professores específicos da Educação Infantil junto ao respectivo Departamento, aos Setores Pedagógicos que atuam junto às famílias das crianças e à Direção.

A terceira entrevista coletiva foi realizada com a Coordenadora Adjunta Pedagógica e a Coordenadora Adjunta Administrativa, que compõem a equipe de gestão da Educação Infantil entre os anos de 2014 e 2017.

Observadas as relações cotidianas das produções curriculares na unidade da Educação Infantil no Colégio Pedro II, os grupos foram organizados de forma que se sentissem fortalecidos e apoiados pelos pares na entrevista coletiva. Os grupos possuem entre si funções com condições de trabalho diversas e políticas tensionadas na Educação Infantil. Pela proximidade com a Direção, as entrevistas foram realizadas fora do ambiente institucional escolar para favorecer o clima de distanciamento das funções hierárquicas entre a pesquisadora e as entrevistadas, investindo, dessa forma, na potencialização da produção discursiva do grupo, buscando alcançar as enunciações e relações na sua ambivalência e pluralidade.

A despeito de certa proximidade com os entrevistados, observando que todos possuem funções que se relacionam, em maior ou menor grau, em articulação com a Direção, considero:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não

coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver. (BAKHTIN apud KRAMER, 2008, p. 22).

A produção de sentido se dá, portanto, de forma dialógica, nas intenções e significações cuja compreensão está além da linguagem formal, mas nos subtextos. Nessa relação, “*o olhar do pesquisador está longe de ser um olhar desavisado, desinformado, desarmado*” (ibdem, p. 35).

Para melhor análise e tratamento do material empírico, todas as entrevistas foram gravadas com autorização documentada⁵¹. Contudo, para assegurar a privacidade dos participantes serão usados nomes fictícios.

Dada a pluralidade dos contextos de formação e da trajetória profissional e acadêmica dos entrevistados, cabe ressaltar que embora tenha sido assunto abordado nas entrevistas, tais dados não constituem foco de interesse desta pesquisa. As nuances desta temporalidade estão, de um modo ou de outro, subentendidas em algumas falas. Em torno disso, cabe apenas situar que há uma variação no vínculo com a instituição e ocupação dos cargos. Entre os 4 Chefes de Departamento entrevistados, a vinculação como professor na instituição varia em torno de 3, 14, 20 e 33 anos. Apenas 1 deles está exercendo a função pela quarta vez, sendo todos os outros ocupantes pela primeira vez da função.

Todos os Coordenadores Pedagógicos e as Orientadoras são professores do Colégio há menos de 4 anos e ocupam pela primeira vez a função na instituição, com exceção da Coordenadora Adjunta Administrativa, que compõe a equipe da Direção e está na instituição há 20 anos. Já ocupou anteriormente as funções de Orientação Pedagógica e de Direção Adjunta no Ensino Fundamental, estando desde 2014 na equipe de Direção da Educação Infantil.

O áudio e o texto transcrito de cada entrevista foram analisados na íntegra. Essa estratégia permitiu a visibilidade dos tópicos que emergiam nos relatos, favorecendo uma apropriação do que parecia ser o principal tópico das falas. Mesmo em leituras flutuantes, foram, contudo, inevitáveis as aproximações feitas por uma ênfase comum, observadas em afinidade ou distanciamento em relação a um determinado tema, mesmo que pronunciadas em diferentes contextos. Organizadas desta forma, como coleções, no sentido benjaminiano (KRAMER, 2008), as falas são apresentadas de forma descontextualizada, mas aproximadas, permitindo maior visibilidade aos significados aparentemente pouco expressivos na íntegra da

⁵¹ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos os entrevistados, atendendo a exigência do parecer de autorização para a realização da pesquisa, emitido pela PROPGPEC da instituição pesquisada.

entrevista, possibilitando outras formas de leitura. Leituras dialéticas nas quais é encontrado, na provisoriedade da pesquisa, o elo em que não se “*perde a noção do todo e que assegura a unidade do contexto de enunciação*” e “*organiza as falas em coleções a partir de um significado comum*” (ibidem, p. 35).

Distanciando-me do movimento de classificar todas as falas como se fossem discursos a serem formatados, busco maneiras possíveis de organizar os achados da pesquisa, conciliados em outros dados, falas registradas no Diário de Campo, em documentos produzidos, que configuram outros espaços de enunciação e, na ausência de categorias dadas *a priori* vão encontrando seus lugares no desenrolar da pesquisa, junto às diferentes formas de significação e produção de sentidos.

Os registros no Diário de Campo imprimem enunciações observadas como constituintes de produções discursivas em diferentes momentos do cotidiano da Educação Infantil, e em um contexto mais amplo, no âmbito do Colégio Pedro II. Foram compostos por uma infinidade de informações ao longo dos últimos três anos, com falas, inquietações e questionamentos colocados pelo corpo docente, por pedagogos, técnicos e pela comunidade escolar de um modo geral. Era comum, durante alguns desses momentos de produção em meio a tensões, alguns professores, tendo conhecimento da pesquisa, ao observarem movimentos de registro brincarem, dizendo: “*você tem que colocar isso na sua tese...*”, ou “*a sua tese já está pronta, só falta escrever*”, ou ainda “*tem é assunto pra essa tese...*”. Da mesma forma, era comum meu movimento de procurar alguns servidores solicitando material complementar apresentado em reuniões pedagógicas, seminários, assembleias, explicitação de algumas colocações feitas como contribuição para a pesquisa, compondo o escopo da tese.

Entre os espaços de atuação e observações revelaram-se arenas férteis de debates sobre práticas pedagógicas cotidianas e pensamentos curriculares na Educação Infantil: os Conselhos de Classe (COC), Reuniões de Planejamento Semanal (RPS) realizadas com os professores de referência e com as Orientadoras Pedagógicas dos grupamentos, Reuniões de Planejamento Geral (RPG) e de avaliação realizadas com todos os integrantes da comunidade escolar entre docentes e técnicos, Conselhos de Responsáveis Representantes (CRR) da Educação Infantil, debates em audiências públicas promovidas por conselhos da instituição, assembleias sindicais com discussão em torno da Educação Infantil, colegiados departamentais, reuniões para composição de câmaras e para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, além dos cursos de formação continuada promovidos pela Diretoria do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil (Defei), ligada à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) para os professores da Educação Infantil.

Além das situações descritas acima, a leitura de artigos publicados na revista “Práticas em Educação Infantil” foi tomada como uma das fontes de dados para observar como os professores da Educação Infantil do Colégio Pedro II narram e produzem sentidos em torno das suas práticas pedagógicas cotidianas, compondo políticas de produções curriculares. Compondo o “Espiral”, portal de publicações do Colégio Pedro II⁵² na internet, junto a publicações de revistas de outros Departamentos, eventos e setores da instituição, a revista:

[...] é uma publicação semestral da Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II, voltada para a reflexão crítica sobre os aspectos teóricos, metodológicos e práticos do trabalho na Educação Infantil e com as crianças pequenas (PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL, s/d, on-line)⁵³.

A revista é uma iniciativa e realização de docentes da Educação Infantil que compõem o corpo editorial da publicação, contando com pareceristas convidados que possuem vínculo profissional com o Colégio Pedro II e/ou com outras instituições, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Instituto Benjamin Constant, para a análise dos artigos submetidos para publicação.

No cotidiano da instituição os docentes são incentivados pelos editores e entre si a contribuir com a produção de artigos para a publicação eletrônica, compartilhando experiências na Educação Infantil e promovendo reflexões sobre aspectos teóricos, metodológicos e práticos do trabalho com as crianças pequenas:

A presente revista possui como objetivo principal promover diálogos sobre o trabalho com crianças pequenas e seus inúmeros contextos. Convidamos todos a refletir sobre suas práticas cotidianas, renovando, assim, o trabalho, vivificando a prática com a teoria, buscando percursos dialógicos. A Revista Práticas, dessa maneira, pretende ser um espaço para a ressignificação dos sentidos de uma grande questão do tempo presente, a democratização do acesso e a qualidade no atendimento às crianças. (BARROS; FARIA, 2015, p. 3).

A revista assim é apresentada pelos editores, na perspectiva de ser “*mais um espaço de discussão acerca daquilo que se produz com as crianças pequenas cotidianamente*” (ibidem, p. 5), e portanto, espaço de produção discursiva.

⁵² Iniciativa institucional da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, o portal “Espiral” foi desenvolvido pela Diretoria de Tecnologia da Informação e tem como propósito fomentar a produção de conhecimentos de maneira transdisciplinar, com base nas relações criativas entre a comunidade escolar do Colégio Pedro II e a sociedade em geral. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/issue/archive>>.

⁵³ A publicação está baseada no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER/OJS), que permite o livre acesso a leitores e autores. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/>>.

Essa estratégia metodológica de análise de dados constitui, portanto, nesta pesquisa, o olhar sobre outro espaço de enunciação docente, outra forma de narrativa que se pretende vista, pública, compartilhada, em condições diferentes que as oferecidas nas entrevistas. Destensionadas das relações hierárquicas no contexto investigado, esta estratégia potencializa o discurso político de autoria do narrador, sem a interpelação direta, possibilitando observar os temas privilegiados e as concepções apresentadas em suas pesquisas.

No primeiro volume da revista foram publicados 6 artigos e 1 ensaio, todos produzidos por professores que atuam na Educação Infantil do Colégio Pedro II, somando 10 autores, sendo 7 específicos desta área de atuação, 1 de Artes Visuais e 2 de Música. A leitura das temáticas privilegiadas nos artigos nos revela, de alguma forma, o que tem despontado como questões curriculares presentes no cotidiano da instituição, ocupando o lugar da produção *saberes-fazer*s dos professores. Esses primeiros artigos abordam: a bidocência como princípio e prática pedagógica da Educação Infantil no Colégio Pedro II, associada à questão da relação entre educar e cuidar; a literatura infantil e a dramatização como potências para a abordagem das questões étnico-raciais e da diferença na Educação Infantil; a integração entre as diferentes linguagens artísticas e as áreas de conhecimento no desenvolvimento de projetos envolvendo a comunidade escolar; a presença das mídias no contexto escolar e a produção de vídeos como ferramenta didático-pedagógica e de aprimoramento das linguagens audiovisuais com as crianças; a brincadeira como ato de cultura da criança e as possibilidades de experimentar outras linguagens; a dramatização como ação pedagógica e como momento de registro e interação; e a relação entre a infância e a linguagem nas dimensões éticas e políticas pautadas na filosofia de Giorgio Aganbem.

Sob estes olhares e enunciações, argumenta-se que os artigos trazem as crianças como foco das reflexões em suas diferentes atividades na Unidade de Educação Infantil Realengo (Ueir)⁵⁴ “*porque as crianças constituem o foco do trabalho desenvolvido na UEIR, das reuniões semanais e periódicas, dos momentos de estudos e dos planejamentos*” tendo o encontro e o diálogo das diferentes áreas do conhecimento e os ambientes da escola como contexto de produção do cotidiano (BARROS; FARIA, 2015, p.4).

Tais dados tornam-se relevantes quando se pretende enxergar a Educação Infantil em disputa como campo de conhecimento, que se inaugura em instituição escolar de tradição na oferta de outros segmentos da educação. Entender as políticas curriculares em jogo implica

⁵⁴ Este foi o primeiro nome dado à unidade na ocasião da desvinculação com o Ensino Fundamental no *Campus Realengo I*, no âmbito do Colégio Pedro II. Atualmente denomina-se Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR). O contexto de mudança do nome será explicitado no próximo tópico.

saber como a infância e a Educação Infantil no espaço institucionalizado estão sendo significadas no cotidiano do Colégio Pedro II.

Sob essa perspectiva, foram analisados três artigos submetidos ao segundo volume da revista. Nesses textos, menos que as temáticas apresentadas, foram destacadas como relevantes as abordagens docentes que emergiram da leitura flutuante realizada no tratamento dos dados desta pesquisa. Destacam-se abordagens a respeito do protagonismo da criança e dos saberes infantis na realização de projetos, da escuta das crianças e das suas formas de agenciamento na construção da proposta curricular, da significação do currículo como experiência e das possibilidades de formação docente na transformação da prática cotidiana, na reflexão sobre a mesma, e na interação com as crianças em contextos de institucionalização da Educação Infantil. Como descrito anteriormente, tais olhares não constituem categorias prévias de análise, mas foram despontando no decorrer da pesquisa, sendo colocados em diálogo com outros espaços de enunciação curricular.

Outro espaço de enunciação que emerge no decorrer da pesquisa constitui-se na exotopia⁵⁵, na extraposição do olhar dos professores em formação – estagiários e professores residentes – presentes no cotidiano da Educação Infantil do Colégio Pedro II, em relação às experiências observadas, e à sua própria experiência docente na relação com as crianças, com os demais docentes, com a Direção e com os diferentes integrantes da comunidade escolar, e na relação desses no ambiente da escola.

Os registros desses olhares exotópicos estão presentes no Diário de Campo, e são frutos de encontros de estagiários e residentes com a Direção, em depoimentos aos Supervisores ou Coordenadores de Estágio, e na redação dos materiais produzidos como exigência parcial para a aprovação nos cursos em que estão inscritos.

Atualmente a Educação Infantil do Colégio Pedro II recebe para estágios de observação e participação licenciandos dos cursos de graduação em Pedagogia da UFRJ e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Além dos estágios há a parcerias com outros dois programas: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)⁵⁶ realizado pela UFRJ, e o Programa de Residência Docente (PRD/CPII)⁵⁷, ambos

⁵⁵ Conceito de Mikhail Bakhtin sobre a possibilidade de olhar a experiência alheia a partir de outro “lugar” social, dando um novo sentido a essa experiência, outra possibilidade de interpretação e, portanto, de acabamento (LINS; DINIZ, 2012, p. 11).

⁵⁶ O PIBID visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica, por meio de projetos de iniciação à docência para alunos de licenciatura, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Com o objetivo de contribuir para a articulação entre teoria e prática nos âmbitos da universidade e da escola, os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas parceiras para que desenvolvam atividades didático-

apoiados pela Capes, com concessão de bolsas para os participantes. Foram selecionados, no âmbito deste estudo, relatos considerados significativos, que dialogam com outras enunciações, privilegiando relatos do Pibid /UFRJ e do PRD/CPII, pelas condições de maior proximidade e regularidade no tempo destinado ao estágio na instituição.

Diante do exposto, na perspectiva bakhtiniana de que para entender o discurso é preciso conhecer não só o enunciado, mas o contexto de enunciação, apresento a seguir uma breve estruturação da Educação Infantil no Colégio Pedro II.

2.1 O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir) como lócus de investigação: breve caracterização e estrutura atual

O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (Creir) atende atualmente a 168 crianças, distribuídas em 12 turmas, sendo 6 turmas em cada turno.

O turno da manhã funciona das 7h15min às 11h45min, e o turno da tarde de 13h15min às 17h45min. As crianças são agrupadas nas turmas por faixa etária. Há, ao todo, 2 turmas do Grupamento III (GIII) formadas por crianças de 3 anos de idade, 6 turmas do Grupamento IV (GIV), com crianças de 4 anos, e 4 turmas do Grupamento V (GV) compostas por crianças com 5 anos.

Em acordo com orientações presentes na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2009, que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a inscrição nas turmas de crianças de 3, 4 e 5 anos, elas precisam completar as idades mencionadas até 31 de março do ano letivo do ingresso.

O Creir conta, no momento, com aproximadamente 70 servidores. Desses, 19 ocupam cargos técnico-administrativos e 32 são docentes efetivos, sendo 24 ligados ao Departamento da Educação Infantil e 8 vinculados às Chefias de Departamento das respectivas áreas de conhecimento. Há ainda 7 professores substitutos (6 de Educação Infantil e 1 de Artes) compondo o quadro docente, também ligados aos respectivos Departamentos.

pedagógicas, sob a orientação do coordenador de área e de um professor supervisor da escola, com duração de até dois anos.

⁵⁷ O PRD é um programa de formação continuada que visa aprimorar a formação do professor da Educação Básica, desenvolvendo competências docentes que complementem a formação recebida na Instituição de Ensino Superior de origem, a partir da vivência em um ambiente escolar de reconhecida excelência. Para participar do programa é preciso ser professor da rede pública, ter diploma de licenciatura plena e estar atuando na área da disciplina oferecida na Educação Básica. O programa tem duração de um ano e o professor residente recebe, ao final do curso, a titulação de Especialista em Docência do Ensino Básico na disciplina específica de atuação, equivalente ao Curso de Pós-graduação *latu sensu*. Também conta com a participação de professores supervisores e coordenadores na instituição onde realiza a residência.

Entre os períodos de 2011 e 2016 foram realizados cerca de 5 processos seletivos e 3 concursos públicos.

Conforme relatado anteriormente, nos dois primeiros anos de funcionamento, a Educação Infantil do Colégio Pedro II foi dirigida por uma equipe técnico-pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Direção, Coordenação Pedagógica e Setor de Orientação e Supervisão Educacional) composta, em sua maioria, por professores em regime de contrato. No final do segundo semestre de 2013, os primeiros 8 professores concursados foram nomeados e convocados para compor a equipe da Educação Infantil. A entrada e saída de professores é frequente nos variados segmentos de ensino, configurando constantes movimentos de fechamentos e de aberturas de diferentes vínculos, de experiências e concepções, complexificando um trabalho de continuidade na instituição da Educação Infantil.

No início de 2014, com a implantação da Coordenação Setorial para a Educação Infantil, técnicos e docentes recém-concursados ou contratados por outros processos seletivos foram convocados e passaram a compor a equipe da Educação Infantil.

Se por um lado, as tensões evidenciadas na coexistência de práticas e concepções em torno da infância não consistem em novidade para esta tese (mas sim ratificam dados apresentados em estudos citados anteriormente na análise do processo de institucionalização da infância), por outro, há que pesar alguns fatores que vão delineando o olhar que traz a especificidade desta pesquisa.

Nos quadros a seguir foram sinalizados alguns marcos históricos, políticos e situações contingenciais ocorridos nesses primeiros anos de estabelecimento da Educação Infantil no contexto institucional do Colégio Pedro II, assim como, a estruturação da equipe de trabalho. Tais informações podem auxiliar na leitura e entrelaçamento dos dados apresentados.

Quadro 11 – Contextualizando a instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II

Marcos Históricos	
2010-2011	<ul style="list-style-type: none"> ○ Elaboração de um projeto para credenciar a instituição junto ao FNDE e obter recursos por meio do Proinfância;
2012	<ul style="list-style-type: none"> ○ Oferta, pela primeira vez, das primeiras vagas para crianças de 4 e 5 anos de idade; ○ Início em 26 de março das atividades da Educação Infantil, estando esta vinculada à gestão dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Realengo I). Na ocasião foram ofertadas vagas para crianças de 4 e 5 anos de idade; ○ Publicação da Lei 12.677 de 25 de junho de 2012, o que equiparou o Colégio Pedro II aos Institutos Federais, que são regidos pela Lei 11.892 de 28 de dezembro de 2008. Início do processo de alteração da sua estrutura

Quadro 11 – Contextualizando a instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II

	<p>organizacional. As unidades escolares passaram de forma automática à condição de <i>campi</i> da instituição. O Colégio mantém a característica peculiar de instituição de Educação Básica, ofertando, contudo, segmentos da Educação Infantil ao Ensino Médio e alguns cursos de pós-graduação;</p>
2013	<ul style="list-style-type: none"> ○ Chegada no mês de novembro na Educação Infantil dos professores do primeiro concurso para atuação especificamente na primeira etapa da Educação Básica; ○ Criação da Ueir, por meio da portaria nº 2.331, de 20 de dezembro de 2013, desvinculando-a do Ensino Fundamental e designando uma Coordenação Setorial exclusivamente para a Educação Infantil;
2014	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ampliação para o atendimento de turmas com crianças de 3 anos de idade; ○ Início de processo de estruturação de corpo técnico pedagógico e serviços específicos para o atendimento à Educação Infantil; ○ Início do processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil; ○ Consolidação de parcerias em programas para a realização de estágios na Educação Infantil;
2015	<ul style="list-style-type: none"> ○ Realização de Audiência Pública em abril de 2015, proposta pelo Consup para ouvir a comunidade escolar e servidores da Educação Infantil sobre a forma de inseri-la nos processos de revisão do Estatuto e do Regimento do Colégio Pedro II, uma vez que ela ainda não existia nesses documentos; ○ Solicitação à Reitoria de criação de Chefia de Departamento para a Educação Infantil, e abertura do processo de campanha eleitoral e votação: até então as ações da Educação Infantil eram realizadas sob a orientação e supervisão direta da Defei, que mediava as relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
2016	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nomeação da primeira Chefia de Departamento da Educação Infantil em março; ○ Decisão pelo retorno da Educação Infantil ao <i>Campus</i> Realengo I (vinculado ao Ensino Fundamental) em 30 de maio de 2016, após votação realizada pelo Conselho Superior; ○ Realização, em 29 de junho, após manifestação da comunidade escolar pela manutenção da autonomia da Ueir, um seminário solicitado em assembleia para discussão sobre vinculação ou não da Ueir ao <i>Campus</i> Realengo I, com apresentação de argumentos contra e a favor; ○ Realização em 7 de julho de nova votação no Conselho Superior sobre a inserção da Educação Infantil no Estatuto, revogando a decisão anterior; ○ Extinção da Ueir e instituição do Creir, a partir da portaria nº 3.031, de 3 de outubro de 2016, mantendo a mesma estrutura física, administrativa, pedagógica e de pessoal da extinta Ueir, vinculando-a diretamente à Reitoria, na observância das determinações expostas na revisão do Regimento Interno do Colégio Pedro II; ○ Realização do terceiro concurso público para professores da Educação Infantil.

Fonte: Elaboração da autora, 2016

Quadro 12 – Equipe Técnico-Pedagógica do Creir

Coordenação Setorial (Direção)
Coordenador Setorial
Coordenador Adjunto Administrativo
Coordenador Adjunto Pedagógico
Corpo Docente
Coordenador Pedagógico de Projetos
Coordenador Pedagógico de Artes Visuais
Coordenador Pedagógico de Educação Física
Coordenador Pedagógico de Educação Musical
Coordenador Pedagógico de Informática Educativa
Orientador Pedagógico
Professores de Educação Infantil
Professores de Artes Visuais
Professores de Educação Física
Professores de Educação Musical
Professores de Informática Educativa
Corpo Técnico
Chefe do Sesop
Técnicos do Sesop
Técnico-Administrativo do Sesop
Prefeito
Assistentes de alunos
Chefe do Setor de Gestão de Pessoas(SGP)
Chefe da Secretaria Acadêmica
Assistentes Administrativos da Secretaria Acadêmica
Auxiliar de Biblioteca
Colaboradores Terceirizados
Serviço de apoio com funcionários para alimentação das crianças, limpeza, portaria, vigilância, manutenção e jardinagem.

Fonte: Elaboração da autora, 2015.

Sob a ótica de que “*dar exemplos é um argumento bem fraco para fundamentar uma tese teórica*” (SZKUDLAREK, 2013, p. 76), trago a seguir alguns apontamentos que não se configuram, necessariamente, como fatos exemplares, mas como um convite à análise de produções curriculares como produções discursivas que estão sendo enunciadas na significação da Educação Infantil. Nessa circularidade de espaços que tramam as redes de enunciações, há que se considerar as ressonâncias de uma rede política (de produções acadêmicas, ações governamentais e de práticas docentes) que trazem discursos outros, que vão sendo disputados na signifiXação de qualidade na oferta da Educação Infantil.

2.2 “Zerinho não! Não somos um braço do Ensino Fundamental”: um lugar para a Educação Infantil no Colégio Pedro II

Visitante: “Onde fica a Educação Infantil?”

Servidor de Realengo II (RII): “Educação Infantil...? Ah! É o Zerinho...”

Visitante: “Zerinho? Onde fica?”

Servidor de RII: “Naquele prédio ali, colorido, depois da grade amarela...”

[O servidor de RII acompanha o visitante até o local. Lá chegando, os dois encontram a servidora da Educação Infantil (EI)]

Visitante: “É aqui que fica o Zerinho?”

Servidora da EI: “Zerinho não! Você deve estar procurando pela Educação Infantil!”

Servidor de RII: “Não chama de Zerinho não que elas não gostam... Eu chamo com todo carinho, mas elas não gostam...”.

Diário de Campo, abril de 2015

A cena descrita é comumente observada no Complexo Realengo, único a ter a oferta da Educação Infantil, logo, único que abriga, entre todos os *campi* do Colégio Pedro II, todas as etapas da Educação Básica. Com início em 2012, vinculada ao Ensino Fundamental, em 2014 ainda constituía uma novidade para grande parte da comunidade interna do Colégio Pedro II, incluindo alguns setores administrativos na Reitoria (onde estava diretamente ligada a partir da cessão de autonomia administrativa e pedagógica), além de profissionais e docentes lotados nos diferentes segmentos de outros *campi*.

O projeto para implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II foi desenvolvido durante dois anos, contando com o investimento para que servidores responsáveis pela elaboração do projeto fizessem cursos de Especialização em Educação Infantil, para realização de visitas em diferentes instituições de Educação Infantil ligadas às Universidades Federais em variados Estados, entre outras experiências tomadas como referência. As participações entusiasmadas de quem fazia parte da escola no momento de criação do projeto esteve presente na fala de alguns entrevistados:

O projeto foi criado dentro da Pró-Reitoria de ensino, com a professora Lêda e a professora Estela, e nós fomos juntos com outros Chefes de Departamento também inseridos na agenda. [...] Dois colegas do Departamento ficaram encarregados de participar do grupo de trabalho interdepartamental, se não me falha a memória... Sim! Era interdepartamental porque tinha Música, Artes... e a partir da contribuição deles a gente ia construindo a proposta da Educação Física para a Educação Infantil. Participei de algumas reuniões com as pessoas que vieram do MEC para explicar melhor, vamos dizer assim, qual era a proposta. [...] Como professor eu achei ótimo que a gente pudesse ampliar o aspecto de atendimento para essa clientela, especificamente aqui nessa área com poucas opções. [...] Nunca tive nenhum problema porque acho que a Educação Física, por ela lidar com o movimento, estaria perfeita na Educação Infantil. (Guilherme, Chefe de Departamento)⁵⁸.

Eu achei o máximo o Pedro II inovar com a Educação Infantil. Não esperava que chegasse a tanto. Agora eu já quero tudo: uns cursos de pós-graduação... sei lá por onde a gente vai parar mais à frente, no futuro. [...] Quando eu penso que eu já vivi tudo, eu experimento o novo dentro do colégio. Porque é tudo muito novo. [...] eu já era Orientadora Pedagógica do Pedro II, e eu ouvia a Diretora falar que estava participando de encontros onde o projeto da Educação Infantil estava sendo escrito e os cursos que estavam sendo feitos em prol da escrita desse projeto, do conhecimento maior sobre a Educação Infantil. Então eu acompanhei essas falas, esses discursos. E eu ficava: “Gente, será que isso vai acontecer mesmo? Será que o Pedro II vai ter Educação Infantil?”. E rolou mesmo. [...] Eu cheguei cheia de entusiasmo, de um caminho novo. Apesar de eu já ter trabalhado no município, numa escola que só tinha Educação Infantil, pra mim era uma expectativa muito grande pelo fato de ser “O” Pedro II, “NO” Pedro II a Educação Infantil, e eu ia fazer parte desse momento. (Débora, Coordenação Setorial/Direção).

Com a conquista da autonomia, a Educação Infantil foi ganhando visibilidade no Colégio Pedro II, passando a ter representatividade específica nos conselhos institucionais e participação nos processos decisórios da escola, disputando a divisão de verbas e de servidores para constituição de equipe específica de trabalho.

Uma vez que foi adquirindo evidência, a questão da identificação e do reconhecimento da Educação Infantil como campo de conhecimento e etapa da Educação Básica foi se tornando um movimento caro aos docentes e servidores técnico-administrativos, uma vez que esses estavam ali lotados objetivando a produção de sentidos em torno da valorização da Educação Infantil no contexto da escola junto aos outros segmentos, para que ela não fosse vista como algo menor. Entre os “Pedrinhos” (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e os “Pedrões” (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o “Zerinho”, forma como foi apelidada a Educação Infantil por alguns servidores, gerou certo desconforto e questionamento:

Esse nome, essa qualidade “Zerinho”, sempre me incomodou, desde a primeira vez que eu ouvi, quando eu entrei na Educação Infantil. Por que Zerinho? Todas as vezes que eu pude explicar que não era Zerinho e que eu preferia que não o

⁵⁸ Estes depoimentos foram colhidos durante a pesquisa, a partir das entrevistas e dos registros no Diário de Campo. Para assegurar o anonimato dos participantes são usados nomes fictícios, atendendo a exigência do parecer de autorização para a realização da pesquisa, emitido pela PROPGPEC/CPII da instituição. Isso foi também acordado com os entrevistados na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

chamasse dessa forma, eu o fiz. “Ah, vou lá no Zerinho”, Zerinho não, você está dentro da Educação Infantil! “Ah, mas aqui é o começo”... é zero o começo? O começo é o um (1), não é o zero. Então sempre me incomodou essa questão do zero. Eu ainda brincava: “à direita? Porque se for à direita ainda vale a pena chamar, mas eu não sei onde você está colocando esse zero aí, então eu preferia não ouvir Zerinho. É Educação Infantil”. Todas as vezes que eu pude, eu classifiquei de forma diferente, eu interfeiri nesse sentido, pra tirar esse rótulo de Zerinho. [...] Graças a Deus eu não tenho ouvido tanto, melhorou bastante nesses dois anos, mas a gente ainda tem acertos a fazer. [...] E ainda é Zero no diminutivo, é Zerinho. Não basta ser o zero, é o zero ainda pequeno... é Zerinho. (Débora, Coordenação Setorial Adjunta/Direção).

A gente está conquistando um espaço dentro do Colégio. Então a gente defende isso como uma posição política mesmo, de não querer ser chamada de Zerinho. Embora ainda apareça, diminuiu bastante, como a Débora falou, mas normalmente quando ainda vem de São Cristóvão, ou até de Realengo II mesmo, as pessoas lá costumam falar “ah, porque o Zerinho é ali”, os vigilantes também falam “estou aqui no Zerinho”, a gente fala: “Não, não. Zerinho não...”. E eles não vêm isso como algo ruim, mas a gente que está nessa conquista de espaço, nessa luta, a gente sabe que não é legal. As pessoas não falam isso pra diminuir a gente, não é nessa intenção. Mas, como a gente está lutando por esse espaço a gente vê como uma forma de anular o nosso espaço dentro do Colégio, então a gente não pode aceitar isso. Não somos, definitivamente não somos Zerinhos. (Priscila, Coordenação Setorial Adjunta/Direção).

O debate em torno do apelido de “Zerinho” e da defesa/reivindicação da identificação como “Educação Infantil”, assumindo uma posição política de disputa por um espaço e por reconhecimento na instituição, encontra neste estudo, a perspectiva discursiva de que a ideologia é materializada no discurso. Em torno do que se determina como ser nomeado e do que se nega a ser nomeado se estabelecem relações simbólicas que constituem os discursos em deslocamentos e articulações para alcançarem um *status* de ser, e não apenas existir, como problematizado por Laclau (apud MENDONÇA, 2014). É o discurso que nomeia o ser da existência por meio das relações socialmente construídas. Nesse sentido, o simples fato de nomear é compreendido como uma articulação política, uma vez que *“dentro de la esfera de la política, los nombres producen la posibilidad de identificación, pero también la anulan”* (BUTLER; LACLAU, 2008, p. 419).

Por estar localizado na zona oeste do Rio de Janeiro, distante dos *campi* concentrados nas regiões norte, sul e central da cidade, era recorrente na fala de funcionários a dificuldade relacionada ao tempo e distância exigidos para visitas de servidores lotados em outros *campi* e na Reitoria. Nesse contexto, era comum ouvir alguns servidores lotados na Educação Infantil dizer *“somos o Acre no Pedro II”*, *“todo mundo sabe que existe, mas não sabe exatamente onde fica e como é”*, referindo-se não só ao espaço geográfico, mas no sentido de arena política que vai além do espaço físico: de movimento político de construção de identidade e reivindicação de reconhecimento pela própria comunidade do Colégio Pedro II do trabalho lá desenvolvido (Diário de Campo, março de 2014).

A postura dos profissionais da Educação, iniciada pela reflexão da direção e dos docentes específicos da Educação Infantil, foi ganhando força, envolvendo a comunidade escolar, a começar pelos próprios técnicos lotados na Educação Infantil e foi se apropriando e construindo, dialogicamente, o discurso das especificidades e da luta política. Tais posturas foram saltando aos olhos de quem ía chegando nesse lugar novo, em constituição. Uma das professoras recém-chegada na instituição relatou em uma reunião de planejamento semanal, em que era avaliada a semana de acolhimento dos novos professores, suas primeiras impressões sobre a escola:

[...] um lugar onde a criança é o foco, com pessoas dispostas, que estão disputando por esse espaço, que não aceitam a ideia de “Zerinho”, puxando o elástico para o outro lado. E que cuida também. Que fala de cuidado e cuida de nós. (Diário de Campo, primeiro trimestre de 2015).

Se para a professora de Educação Infantil o discurso foi rapidamente apropriado em seus significados, a questão foi sendo processada e refletida aos poucos, por docentes de outras áreas e também por profissionais técnicos que foram constituindo a equipe da então Unidade de Educação Infantil Realengo:

Eu escutei a primeira vez a palavra “Zerinho” quando eu estava entrando, mas por uma professora, se não me engano, da própria Educação Infantil que eu não me lembro no momento, falando dessa questão da gente não ficar falando “Zerinho”... aí eu falei: “Opa! Por que essa diferença? O que é que tá por trás?”, eu sempre fico me perguntando sobre o que está por trás nessa discussão. (Cássia, Coordenadora Pedagógica).

Na busca da compreensão sobre a diferença, a docente situa a nomenclatura no contexto específico do Colégio Pedro II, contextualizando o momento de constituição da Educação Infantil na instituição, opinando a respeito da especificidade do “apelido”, o qual não ouviu ser usado em outras redes de ensino: *“Acho que na instituição há uma busca de, carinhosamente, dar um tratamento para esses segmentos”*.

No movimento de reflexão sobre “o que está por trás” da utilização da nomenclatura “Zerinho” e sobre o desconforto causado por essa forma de identificação, a Coordenadora vai se constituindo na ambivalência. Transitando entre a significação dos nomes, com a justificativa da afetuosidade em um determinado contexto específico da instituição de ensino por um lado, e por outro, na reflexão em torno da importância de um posicionamento que situa a luta da Educação Infantil em um contexto mais amplo:

Essa semana eu escutei uma pessoa falando assim: “Poxa, ‘Zerinho’ não... mas eu me encanto um pouco pelo ‘Pedroca!’” [risos] e eu achei interessante! Porque de certa maneira a gente busca esse carinho por um determinado segmento. O Colégio tem 179 anos de história, se parar para pensar, o Fundamental I tem pouco tempo

nessa história... 30 e pouquinhos anos é pouco... E a Educação Infantil menos ainda, mas está se construindo! Eu acho que essa busca por uma forma carinhosa de chamar começou muito rápido! Daí veio “Zerinho” e a gente nesse local de “Opa, que lugar a Educação Infantil assume no cenário nacional? Como ela está sendo construída no Pedro II, uma instituição antiga, tradicional e tudo o mais?”. Eu já venho percebendo uma mudança desde o segurança, os outros campi que a gente acaba circulando, os outros professores que já sabem – porque nem sabiam que a Educação Infantil existia no Pedro II – e já começam a falar “Educação Infantil” ao invés de “Zerinho”. Então eu acho que está ocupando um espaço, um local muito bacana dentro da instituição. Vem representando, demonstrando uma questão que está colocada dentro do cenário nacional. (Cássia, Coordenadora Pedagógica).

Sobre essa perspectiva, sugere-se que ser carinhosamente chamado de “Zerinho” revela, de certa forma, o reconhecimento e a inclusão da Educação Infantil em um movimento de “nomeação” que já faz parte da história na instituição e, portanto, de pertencimento a esse lugar. Por outro, traz a ideia dos diferentes lugares de produção de sentidos e das relações que se constituem não só nesses distintos espaços de enunciação, mas entre eles.

A importância a ser dada ou não ao fato, ainda que pareça uma questão simples ou com pouca significância para alguns no campo das políticas educacionais, assim como a forma como a situação aparece, dentro e fora do colégio, geraram discussão na entrevista coletiva entre as Coordenadoras Pedagógicas, como ilustram os trechos transcritos, a seguir:

Eu acho que é uma maneira carinhosa mesmo, eu acho que é exatamente isso... a gente está marcando muito o lugar da Educação Infantil! (Ana).

É porque é Fundamental I, Fundamental II e... só teve o zero! [Risos] Então virou Zerinho! (Joana).

Eu ouvi esse termo do pessoal de Desenho e do pessoal de Biologia dali, do complexo de Realengo. Eu não gosto da nomenclatura, por mais que possa parecer carinhoso, [...] “Zerinho” eu não gosto porque é nulo, eu sinto isso. Quando você falou de Pedroca, eu achei até interessante! [Risos] (Rita).

No meu Departamento eles tentam achar outro nome porque eles acham que o Zerinho não nos representa. Eles falam: “Ah, o Pedroca, Pedrito” [risos], estão buscando esse nome pra tentar representar a Educação Infantil. (Janafina).

É uma questão que a gente tem que combater... (Joana).

Em Artes é “Educação Infantil”: chamar a Educação Infantil de Educação Infantil! (Rita).

No que se refere à inserção e representatividade da Educação em outros Departamentos, uma das Coordenadoras relata que assim que entrou na escola recebeu um apoio grande do Departamento, e que participou da construção do projeto da Educação Infantil. Mas relata que por ser “apenas” uma Coordenadora da Educação Infantil, entre tantos outros dos outros segmentos, muitas vezes precisou se impor para falar:

“Olha, a Educação Infantil também está aqui! Eu estou aqui...”, mas a Educação Infantil era lembrada de alguma maneira, até os professores do “Pedrinho” falavam: “Tem Educação Infantil!”... falavam “Zerinho!”. E a gente falava: “Não, é Educação Infantil!”, e aí a gente vai batendo... com o tempo a gente vai desconstruindo, as pessoas vão aprendendo. (Cássia, Coordenadora Pedagógica).

Em meio aos comentários e opiniões constituídas no diálogo, foram sendo evidenciadas estratégias de constituição da identidade, de demarcação do campo da Educação Infantil, minimizando a questão do nome:

Eu acho que a maneira que se tem de mudar isso, é que nem a Janaína falou: “Ah, tem um evento? Então vamos!”. A Educação Infantil sempre estar presente de alguma forma, e presente de uma maneira muito positiva! Então as pessoas vendo isso estão falando: “Aquele trabalho ali é da Educação Infantil!”. (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Concordo plenamente. [...] a gente mostra a importância com a marcação positiva... com a demonstração de um trabalho que é sério, que a construção tem embasamento, tem argumentação... é dessa forma que a gente desconstrói nomenclaturas e visões. (Rita, Coordenadora Pedagógica).

O reconhecimento da Educação Infantil parece uma questão interna a ser resolvida, porém, surgem ainda outras questões em torno da sua valorização enquanto primeira etapa da Educação Básica. Em um depoimento, uma das professoras revela o desconhecimento de alguns docentes em relação à diferenciação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Uma das Coordenadoras relata, na entrevista, que muitos professores desconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, achando ser o primeiro segmento. E que precisa explicar a diferença.

Outra Coordenadora, movida pela provocação de um olhar externo à instituição, traz a ideia de que há que se considerar “os dois lados” existentes nessa discussão, reforçando a condição ambivalente e as incertezas postas na significação dos sentidos produzidos em torno da Educação Infantil e da complexidade do seu estudo como campo de conhecimento:

[...] eu estava pesquisando isso na minha tese de Doutorado... relatei a invisibilidade das crianças com a Sociologia da Infância, como historicamente isso vem sendo construído... e li alguns trabalhos sobre quando começou o “Pedrinho”. Eles trazem a mesma coisa... de que no início o “Pedrinho” era pejorativo... E minha orientadora, que está totalmente de fora, combateu isso. E falou: “Realmente é isso? Porque pra mim, ‘Pedrinho’ é super carinhoso, me remeteu ao Pedrinho do Monteiro Lobato que é uma coisa super legal [risos]... tem certeza que é essa visão ou você está trazendo um olhar do pesquisador que está vendo essa figura pejorativa?”. Então eu não sei, eu não saberia definir se é ou não pejorativo, tem os dois lados da coisa... (Janaína, Coordenadora Pedagógica).

A problematização da nomenclatura “Zerinho” para fora dos muros do Colégio Pedro II, pensando sob a perspectiva das relações que se estabelecem nessas significações, surgiu em outra entrevista, como uma das facetas que constituem o que pode estar em jogo nos

processos de construção de políticas carregadas de conceitos constituídos historicamente em torno da infância:

[...] isso é um dos aspectos, uma das facetas! Até mesmo essa coisa do diminutivo, de como você vê as faixas etárias, de como você vê a criança, de simplesmente não ser menor nesse sentido de pequenininho... Porque a Educação Infantil tem esse peso histórico que foi agregando e que foi na verdade um movimento de educadores, que se uniu pra ter o direito das crianças à educação, uma briga contra isso. [...] Tem até um pouco a ver com a questão do “tia”. Porque a gente fala da questão do nome, de não ser uma coisa impessoal... impessoal nesse sentido de você não ter nome, não ter cara, e dessa relação... que relação é essa? [...] Mas é um pouco isso, porque quando a gente fala [sobre isso], as pessoas falam: “Mas, poxa, ‘tia’ é num sentido de carinho” e tal, mas tem muita coisa por trás... [risos]. (Paula, Chefe de Departamento).

Se essa é só uma das facetas do jogo político, outras podem ser evidenciadas quando contextos internos e externos à instituição se entrelaçam.

Em tempos de reestruturação do Colégio Pedro II, de sua equiparação aos Institutos Federais, de reformulação do Projeto Político-Institucional, do Estatuto e Regimento Interno do Colégio, e da instituição e da autonomia da Educação Infantil (com movimentos de produção curricular e com a construção de um Projeto Político-Pedagógico próprio à essa etapa da educação em consonância com a tradição da instituição), caracterizou-se um encontro que acentuou as diferentes práticas e concepções, configurando o tempo intersticial de um entre-lugar (BHABHA, 2013) gerador de contíguos híbridos de fazer e pensar a escola.

Nesse espaço de encontro fronteirço despontaram sinais do encontro agonístico, dos tensionamentos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental enquanto campos de conhecimento, em suas possibilidades de aproximação e de afastamentos. A noção de pertencimento à instituição e de conhecimento das regras foram dando os contornos a uma movimentação em torno da constituição da identidade e do lugar da Educação Infantil no Colégio Pedro II. Mais do que isso, despontou uma significação a respeito do lugar de ser professor no Pedro II, e de ser professor da Educação Infantil no Colégio Pedro II.

Em entrevista, uma das Chefes de Departamento apontou que alguns professores contratados no início da instituição da Educação Infantil, hoje concursados, relataram que por serem professores da Educação Infantil incorporados ao primeiro segmento do Ensino Fundamental havia uma expectativa de que eles participassem dos colegiados do primeiro segmento. Mas que isso acabou não ocorrendo:

[...] porque houve certa resistência aos professores do primeiro segmento de terem os professores de Educação Infantil incorporados no segmento deles, porque talvez entendessem o Departamento de uma forma diferente, e não entendiam que simplesmente se poderia abarcar esses outros professores que eram de outra etapa. (Paula, Chefe de Departamento).

Verbalizando desconhecer se os professores eram convidados ou não à reunião e os motivos reais que os fizeram parar de ir nesses encontros, Paula apresentou esse fato como uma ideia hipotética de contingenciamento a respeito de uma demanda dos professores da Educação Infantil junto à Reitoria para a eleição de uma Chefia de Departamento.

No entanto, outras motivações foram apontadas como razões para as articulações em busca da significação de pertencimento e de representatividade, do reconhecimento de fato, materializado nas posições a serem ocupadas na instituição para além das limitações dos muros do espaço físico da Educação Infantil, em condições de igualdade com os outros segmentos. Os docentes avaliaram, então, que pelo fato dos outros Departamentos terem professores em todos os *campi* dos respectivos segmentos de ensino, por se encontrarem em colegiados em outros momentos, as informações circulavam de uma forma diferente.

Então até que alguns professores lá da Educação Infantil começassem a circular por outros espaços, a gente desconhecia mesmo o Pedro II como “Colégio Pedro II”! A gente vivia essa realidade só ali da unidade... na época, Unidade de Educação Infantil, a gente era muito mais professor “da unidade de Educação Infantil” e não tinha essa identificação forte com o Pedro II porque... enfim, a gente sabia que estava no Pedro II, mas a gente conhecia muito pouco do Pedro II! (Paula, Chefe de Departamento).

Considerando que, na estrutura apresentada na escola o Chefe de Departamento tinha o papel de garantir a unidade pedagógica das disciplinas ou segmentos entre os diferentes *campi*, mas julgando essa ser apenas uma das facetas da Chefia de Departamento, Paula avaliou que à medida que alguns professores começaram a circular por outros espaços, passaram “*a entender que não era bem isso, que o Departamento era mais do que isso!*”:

É poder meio que ter um lugar, né? Porque, de uma maneira muito simplista, os professores são das diversas unidades escolares e do Departamento. Eles pertencem a estes dois espaços, eles circulam por estes dois espaços de forma diferente... eles se constituem como professores no Pedro II ao circular por estes dois espaços! Talvez, como a gente só tinha uma unidade, as pessoas, num primeiro momento, podem ter achado que não precisava de Departamento porque estava todo mundo junto ali, mas é diferente, são pertencimentos diferentes! Então acho que é isso mesmo... (Paula, Chefe de Departamento).

Tratou-se, portanto, na busca de condições de reconhecimento e lugar de igualdade para a Educação Infantil, reconhecer e procurar a potência nas multifacetadas dos Departamentos Pedagógicos. Para além da garantia da unidade pedagógica como forma de fortalecer a marca identitária institucional em uma rede complexa de ensino, a Chefia de Departamento instituiu e delimitou os territórios disciplinares ou os segmentos de ensino, “credenciando”, por assim dizer, a circulação dos docentes por diferentes espaços, constituindo uma rede de significações nas produções curriculares para além das delimitações

físicas dos *campi*, redes de articulação e negociação que ora se aproximavam por demandas equivalenciais, ora disputavam entre si por demandas diferenciais.

Não bastava, portanto, ofertar todas as etapas da Educação Básica. Nesse processo de instituição da Educação Infantil tornava-se imprescindível reconhecer as tensões em torno dos processos políticos na oferta dessa primeira etapa da Educação no contexto do Colégio Pedro II, e da própria Educação Infantil como campo de conhecimento, em construção e disputa com outras áreas.

No início era apenas “Educação Infantil”, funcionando como “um braço” do Ensino Fundamental. Em um segundo momento, houve a criação da “Unidade de Educação Infantil”. Uma aposta, uma ação de reconhecimento e investimento que no ato de “dar autonomia” à Educação Infantil trouxe à tona uma inquietação em torno de sua expansão – e se, em um primeiro momento, incitou discussões tímidas por estar “abarcada” por outro segmento, na ocasião da desvinculação do Ensino Fundamental a colocou em evidência e na disputa com outros segmentos.

A garantia de um espaço físico com estrutura própria adequada, uma equipe específica com autonomia pedagógica de produção curricular, a materialização da existência dando visibilidade de fato à Educação Infantil nos documentos e vias oficiais institucionais e as negociações na garantia de verba exclusiva para investir na valorização dessa primeira etapa da Educação Básica configuram, indubitavelmente, um avanço em relação às perspectivas usuais quando se trata da Educação Infantil.

Entretanto, há, nas situações contingenciais que levam à tomada de decisão na definição de nomes (entre o apelido “Zerinho” e a nomeação do “Centro de Referência em Educação Infantil Realengo”), uma carga de significações tensionadas na produção de sentido e de disputas de conceitos que constituem as políticas de produção curricular. Definir um lugar para a Educação Infantil no novo Estatuto e no Regimento Interno do Colégio Pedro II se revelou um processo complexo que incita entender os sentidos em disputa.

Nesse contexto, não só da negação de um “apelido”, que a despeito de todo discurso de relação afetuosa remete ao lugar de subalternidade em um campo de disputas políticas, as movimentações de nomear e renomear a Educação Infantil em um prazo de tempo relativamente curto revelam o caráter essencialmente performativo do ato de nomear, como pré-condição de toda hegemonia e toda política. Como apontam Critchley e Marchart, “*a través del nombrar y volver a nombrar, el objeto se construye e se reconstruye*” (2008, p. 423). Se um nome é um sentido a ser significado nas relações construídas socialmente, é

também um lugar de rearticulações hegemônicas, uma vez que seus conteúdos são constantemente negociados.

Em contexto de revisão do Estatuto, em março de 2015 foi discutido como incluir nele a Educação Infantil, uma vez que se tratava de um novo campo na instituição. O encaminhamento trouxe novamente à tona uma discussão polarizada: de um lado, a defesa de que o projeto da Educação Infantil aprovado pelo MEC apresentava uma estrutura específica, desvinculada de outros segmentos, apesar da sua associação ao Ensino Fundamental na ocasião da inauguração, e de outro lado, a leitura de que a desvinculação da Educação Infantil teria sido feita à revelia do Conselho Superior (que a referendou posteriormente), ainda que sob orientações e indicativos de qualidade do MEC e de políticas atuais de valorização desse segmento do ensino.

Diante das discussões expostas e da possibilidade de manter no documento a Educação Infantil vinculada ao Ensino Fundamental retrocedendo ao formato anterior, mesmo sendo expostos todos os avanços conquistados ao longo de um ano de autonomia, foi agendada uma audiência pública para consulta à comunidade a respeito da decisão a ser tomada. Em meio às discussões sobre as possíveis nomenclaturas para a regularização da Educação Infantil no Estatuto e em acordo com as condições de equiparação aos Institutos Federais, sob a verbalização do desejo de ser reconhecida como um *campus* sendo igualada aos outros segmentos e das dúvidas em torno da possibilidade de criação de um novo *campus*, ficou declarado, pela comunidade escolar presente, o desejo da manutenção da autonomia da Educação Infantil, sem vinculação a outro Departamento Pedagógico ou segmento de ensino.

Contudo, na continuação do trabalho de revisão do Estatuto, em maio de 2016, por diferença de um voto, a proposta da Reitoria de inserir a Educação Infantil como unidade autônoma dentro da estrutura do Colégio Pedro II não foi aprovada.

Com grande repercussão na comunidade escolar, foram manifestadas ações de repúdio à decisão e moções de apoio à autonomia da Educação Infantil pela maioria dos servidores, incluindo diversos segmentos e setores da instituição, com ampla mobilização dos responsáveis.

A Diretoria de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil (Defei), em publicação na página oficial da instituição lamentou a decisão do Conselho, ressaltando as orientações da Resolução nº 1 de março de 2001, que fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas Autarquias e Fundações, e pesquisas que apontam que as escolas de Educação Infantil que não possuem autonomia não conseguem dar atenção adequada às especificidades dessa primeira etapa da

Educação. Em nota declarou: *“Fico triste quando vejo pessoas votarem de forma contrária à possibilidade de termos uma gestão de excelência na Educação Infantil do Colégio Pedro II”*⁵⁹.

Após diversas manifestações solicitando a revisão da decisão do Conselho, foram agendadas: a inclusão do assunto na pauta da assembleia geral e a realização de um seminário para debates e esclarecimentos sobre os diferentes posicionamentos referentes ao lugar a ser ocupado pela Educação Infantil no Estatuto.

Servidores da Educação Infantil, em resposta a uma carta de esclarecimento escrita por conselheiros que se posicionaram contra a autonomia, distribuída em assembleia e publicizada nas redes sociais, redigiram um manifesto de repúdio à destituição da Unidade de Educação Infantil Realengo.

O manifesto expõe os discursos em disputa nas políticas de produções curriculares, lamentando os encaminhamentos da decisão do Conselho:

“Vivemos um momento político que conclama à luta e à união dos segmentos sociais que defendem o respeito às regras democráticas estabelecidas e a ampliação dos direitos”. Assim está expresso na carta assinada pelos representantes do Conselho [...]. Defendemos que não estamos vivendo “um momento político”. A vida é política e a escola é vida! Portanto, vivemos o tempo inteiro na escola – que é vida – a política! Em resposta ao convite feito na carta que conclama à luta, manifestamos nosso posicionamento enquanto profissionais lotados na Unidade de Educação Infantil Realengo, afirmando nossa repulsa e indignação à decisão tomada. Nossa experiência, enquanto profissionais da educação, especialistas em Educação Infantil, mostra-nos que existem desafios que estão além dos espaços de nossas salas de aula, das unidades, campus, centros de referência, polos, ou como queremos (ou poderemos) chamar futuramente, no que tange a um atendimento de qualidade para os alunos e, no nosso caso, especialmente os de 3 a 5 anos de idade. São projetos, ações, programas, decisões que atravessam o cotidiano dos espaços de Educação Infantil. (MANIFESTO DE REPÚDIO À DESTITUIÇÃO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Ueir/CPII, junho de 2016)⁶⁰.

O texto traz citações da carta aberta publicada por integrantes do Conselho Superior do CPII, questionando a desconsideração da audiência pública realizada para consulta pública e escuta da comunidade e a decisão de ignorar os posicionamentos explicitados na ocasião, de forma unânime, pela autonomia desvinculada do Ensino Fundamental. E tensiona a discussão ao trazer o conceito de documento de Le Goff (1996, p. 545) como *“um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que detinham o ‘poder’ no momento em que foi elaborado”*, apontando o processo de revisão do Estatuto como constructo histórico, sujeito às disputas e interesses de grupos diversos. E problematiza:

⁵⁹ Mais informações em: Consup vota pelo retorno da Educação Infantil para o Campus Realengo I. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/component/content/article?id=4781>>. Publicado em: 31/05/2016.

⁶⁰ Acervo documental da escola.

A decisão de como a Educação Infantil será mantida no Estatuto permite compreender a concepção de Educação Infantil neste Colégio e permite perceber as redes discursivas que constroem tais conceitos. E o Colégio Pedro II quer reformular um documento, retrocedendo na luta nacional por uma Educação Infantil de qualidade? [...] No conteúdo disponível no áudio da reunião de 30 de maio de 2016, constatou-se, na fala de uma das conselheiras, a representação de Educação Infantil como “braço” do Ensino Fundamental. Para nós, a Educação Infantil não pode ser “braço”, porque ela já é um “corpo” inteiro. Transformá-la em um braço agora seria dilacerá-la, tratando-a como apêndice, pois não se trata de um órgão vital para o corpo. (MANIFESTO DE REPÚDIO À DESTITUIÇÃO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL, Ueir/CPII, junho de 2016).

O manifesto é finalizado solicitando aos Conselheiros a revisão do posicionamento tomado, refletindo sobre o papel dos Conselhos como órgãos deliberativos. Cabe ressaltar que o conteúdo da carta não foi aprovado por unanimidade, tendo esta sido encaminhada por decisão da maioria. A Chefia de Departamento da Educação Infantil, instituída em março de 2016, decidiu não assinar a carta em conjunto com os docentes, mas fazer um documento à parte ao Conselho. Se em um primeiro momento, na audiência pública, a decisão pela não vinculação ao Ensino Fundamental foi uma posição unânime, no seminário realizado pelo sindicato em junho de 2016 a autonomia administrativa e pedagógica como garantia das especificidades torna-se questão ambígua diante: do argumento de que a Chefia de Departamento garante autonomia pedagógica, ainda que vinculada a outro segmento; do desconforto em relação à vinculação com a Reitoria configurando, na concepção de alguns, privilégio ou inferiorização da Educação Infantil; e das aproximações em relação ao Ensino Fundamental na organização de dias de trabalho e planejamentos dos professores.

Após assembleia e seminário de debates realizados, em 7 de julho de 2016, o Conselho apresentou 14 votos a favor da autonomia da Educação Infantil, 3 votos contra e 4 abstenções, sendo sugerida a denominação de Centro de Referência em Educação Infantil Realengo, pois a denominação Centro de Referência, na ocasião, apresentava maior proximidade com a regularização das normatizações dos Institutos Federais, cuja Reitoria tem autonomia para criar, o que não ocorre com a criação de um *campus*.

Se a nova denominação parece ter sanado a definição de um lugar para a Educação Infantil no Colégio Pedro II, para muitos não constituiu, necessariamente, uma zona de conforto:

Agora, quando dizem que a gente é Centro de Referência e com tão pouco tempo, para mim, ser referência é você estar na vanguarda. Você seria um iluminado para as questões... para quem está nos arredores. Isso me preocupa muito porque por um lado, é bastante positivo, isso te impulsiona a pesquisar mais, te impulsiona a buscar novos meios pra trabalhar com as crianças, ler mais, estudar mais, enfim... Mas de outro lado, te dá um medo enorme de errar, de falhar... porque é como se todo mundo estivesse observando você. Então eu acho muito bom porque você se sente pressionado, mas no sentido positivo pra buscar, pra estar sempre atualizado, para

estar estudando; no outro ponto você tem um medo de falhar muito grande. E aí como é que fica também o psicológico desses profissionais [risos]?! (Rita, Coordenadora Pedagógica).

Destacados esses primeiros pontos de tensão a respeito do que constitui o poder performativo de nomear, que por sua vez, incita à reflexão sobre o deslocamento da ideia de condição de subalternização da infância, do lugar de “Zerinho” à sua potencialização política em ser um Centro de Referência na construção de políticas em torno da Educação Infantil, são realizadas, adiante, leituras de práticas do cotidiano escolar, observando-o por meio de diferentes lentes e formas de narrá-lo.

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos ver-lhe a feição verdadeira e integral. (BAKTHIN, 2003, p. 4).

Compreendendo as narrativas como espaços de enunciação, e, portanto, de experiências e de formação ao serem partilhadas, na concepção benjaminiana, a apropriação da expressão de Bakhtin para retirar os véus do cotidiano escolar e ver-lhe a feição integral é assumida neste estudo não com a intenção de decifrar uma verdade, mas de considerar que nas narrativas os enunciados não estão desconectados. Ao contrário, constituem uma rede complexa de outros enunciados, um mosaico, que em movimento constante possibilita sempre novas imagens, novas configurações.

Outros caminhos percorridos se propuseram a investigar as políticas curriculares no cotidiano, ainda que por outras perspectivas, como nos estudos de Ferraço e Gomes (2015):

Problematizar os currículos realizados por meio das imagens narrativas tecidas em rede, tendo em vista a elaboração de outros discursos sobre o currículo, implicou, como propõe Guimarães (2006), buscar caminhos que nos possibilitassem compreender a existência cotidiana sem exigir nossa renúncia diante do que ela nos oferece, mas ao contrário, reconsiderar a necessidade de um retorno à existência e à linguagem de todo dia, buscando reavivar o contato com aquilo que, na vida comum, irrigado pelo fluxo de narrativas, passa despercebido de tão evidente, ou então só se deixa ver na remissão incessante de um texto ao outro, de uma narrativa à outra. Implicou, ainda, assumir os cotidianos escolares a partir das redes de relações que aí são tecidas e partilhadas, as quais em referência aos nossos marcos teóricos incluem tanto os usos quanto as negociações, traduções e hibridizações que se enredam nas redes de conhecimento. (p. 280).

2.3 “Isso aqui é uma Nárnia⁶¹ no Pedro II”: o Creir como terceiro espaço

Nunca ninguém se torna mestre num domínio em que não conheceu a impotência, e, quem aceita esta ideia, saberá também que tal impotência não se encontra nem no começo nem antes do esforço empreendido, mas sim no seu centro.

Walter Benjamin

A afirmativa que intitula este ítem foi verbalizada à Direção da escola por uma bolsista do Programa de Residência Docente durante uma das atividades de estágio desenvolvidas no Centro de Referência em Educação Infantil, em 2016, e registrada no Diário de Campo. Após indagar à Direção da escola sobre “*como é dirigir uma Educação Infantil no Pedro II?*” em uma entrevista à equipe gestora, prosseguiu justificando a pergunta revelando sua imagem sobre a instituição: “*essa escola tradicional, que preza pelos conteúdos...*”. Após ouvir o relato sobre os principais aspectos positivos e desafios dessa experiência encerrou a entrevista dizendo: “*por isso que quando eu cheguei aqui eu tive a impressão de que essa escola é uma Nárnia no Colégio Pedro II*”.

Interessante pensar a metáfora usada: Nárnia! Manguel e Guadalupi (2003), em seu “Dicionário de Lugares Imaginários” assim descrevem Nárnia:

País situado entre cadeias de montanhas ao sul e desertos e pântanos ao norte. A leste encontra-se o mar; a oeste montanhas íngremes e penhascos. O grande Rio, que corta todo o país, cai de penhascos no lago do Caldeirão [...] Nárnia foi criado – não fundado – por Aslan, o grande leão que veio de um país situado para além do fim do mundo. (p. 294, grifo meu).

E continua:

Os viajantes devem saber que em Nárnia o tempo não é o mesmo do relógio. Três anos ou cem anos podem equivaler a um ano em outro lugar. E por mais tempo que o visitante passe no país, retorna apenas um instante depois que deixou o mundo dos homens. Há várias maneiras de chegar a Nárnia. A mais conhecida é ir até o bosque ENTRE-DOIS-MUNDOS e se fazer transportar por um anel mágico. (MANGUEL; GUADALUPI, 2003, p. 297).

⁶¹ A fala da docente participante do programa de formação continuada faz alusão ao país que é a inspiração do cenário para a escrita de “As Crônicas de Nárnia”, do autor britânico Clive Staples Lewis. Na série composta por sete livros, as crianças desempenham um papel central nas aventuras em que descobrem o Reino de Nárnia, um lugar ficcional e fantástico onde há magias, animais falam e ocorrem batalhas entre o bem e o mal (a adaptação dos livros para o cinema nos anos 2000 teve grande repercussão). LEWIS, C. S. *As crônicas de Nárnia*. 2 ed. Trad. Silêda Steuernagel e Paulo Mendes Campos. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Se a fundação remete a uma presença dada, uma origem que pode ser remontada, a criação diz que Nárnia foi invenção, um país entre-mundos, um entre-tempo que rompe com uma lógica linear e se constitui nas invenções, na imprevisibilidade do encontro com o viajante que chega. Assim, nesse entre-tempo de imaginação criadora, Nárnia não é nem lá nem cá, é um terceiro espaço. Associar tal imagem à Educação Infantil é fecundo ao possibilitar pensá-la a partir de outras bases, com o olhar dos estudos educacionais sobre práticas pedagógicas que evidenciam e potencializam as diferenças nas relações com “o outro”, constituintes de uma cultura sempre hibridada, em pedagogias a serem “inventadas” e que escapem aos moldes escolarizantes da/para infância. Não se pretende fazer aqui uma análise que se pautem na valorização de algumas práticas e na negação de tantas outras, numa polarização pouco produtiva. Mas pensar as articulações, as tensões e produções híbridas que emergem nesse entre-lugar de encontro e aí, com Bhabha (RUTHERFORD, 1996, p. 36), pensar que:

A importância da hibridação não é ser capaz de rastrear os dois momentos originais dos quais emerge um terceiro espaço, para mim a hibridação é o “terceiro espaço” que permite a outras posições emergir. Este terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade e novas iniciativas políticas.

Tais reflexões, associadas ao olhar exotópico⁶² da docente residente que usa dessa metáfora, põem em foco a Educação Infantil que surge, ela própria, como diferença. Desse modo, pensar como as diferenças são abordadas no cotidiano da Educação Infantil implica pensá-la como insurgente no contexto escolar, em um tempo intersticial que se põe como desafio. Em outras palavras, pensar como a Educação Infantil, enquanto etapa da Educação Básica, vai se constituindo como prática de diferir no espaço escolar, e como negocia, articula, mobiliza e desloca *saberes-fazeres* institucionalizados nas políticas de produção curricular.

Observados os diferentes espaços de enunciação de produção curricular no cotidiano da escola desde 2014, foram se destacando, nos registros do Diário de Campo e nas entrevistas, as questões que se colocavam como recorrentes pontos de tensão em diferentes encontros e reuniões pedagógicas, e que desafiavam a produção curricular no contexto investigado. Tais questões trazem a Educação Infantil para o lugar de estranhamento do novo, em que a perspectiva da diferença se dá tanto pela relação que estabelece no questionamento de práticas institucionalizadas em outros segmentos nos contextos escolares, quanto em

⁶² Conceito bakhtiniano em estudos no âmbito da filosofia da linguagem, se fundamenta no princípio da extraposição do olhar como possibilidade de observar a experiência alheia a partir de outro “lugar” social, permitindo dar a essa experiência um novo sentido, outra possibilidade de interpretação (LINS; DINIZ, 2012).

relação às novas práticas, às pedagogias “inventadas” nesse processo de instituição da Educação Infantil, quando comparada a outras escolas e redes de ensino.

Na leitura dos dados obtidos durante a pesquisa destacam-se: a proposta e efetivação da bidocência; a presença de professores especialistas de outras áreas ou campos de conhecimento na Educação Infantil; a integração entre as diferentes áreas de conhecimento na proposta curricular; a organização do planejamento e da rotina escolar de forma a atender as especificidades das crianças pequenas e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Os desdobramentos e a rede de complexidades que se formam em torno das questões citadas anteriormente, foco deste estudo que privilegia os processos políticos das produções curriculares, são abordados não de forma linear, mas no entrelaçamento das situações que emergem no cotidiano da escola. Tal leitura nos permite refletir sobre o que essas questões evidenciam no Creir como espaço de formação, de constituição profissional e pessoal na relação com o outro, com o diferente. Espaço esse que constitui e evidencia as produções curriculares nas relações e tensões internas e nos olhares de estranhamento, contingencialmente situados no olhar “de dentro e de fora”, mas sempre no entre-lugar de produção de sentidos.

Desde 2014 passaram pelo Creir mais de 50 professores em formação inicial ou formação continuada, sendo 18 ligados ao PRD, 25 ao Pibid/UFRJ e 14 estagiários oriundos dos cursos de graduação na Unirio, UFRJ e UERJ. O Colégio Pedro II justifica a realização e manutenção do programa⁶³ com o objetivo de “*cumprir de forma mais abrangente o seu papel como Instituição Federal de referência na Educação Básica, ampliando seu escopo de influência com ações na formação complementar de profissionais que atuam em diferentes sistemas educacionais do país*” (LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI 2014-2017, registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015).

As atividades programadas para serem desenvolvidas com os docentes-residentes⁶⁴ visam: promover oportunidades de reflexão acerca do papel do professor no processo de formação cidadã dos alunos da escola básica; desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município; criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente aplicáveis à realidade da escola pública; capacitar os participantes para que

⁶³ Em 2015 o programa foi financiado parcialmente pela Capes e complementado com verba interna do Colégio Pedro II. Em 2016 os bolsistas residentes não recebiam mais bolsas de financiamento. Parte do programa permanece sendo financiado pelo Colégio.

⁶⁴ As atividades são distribuídas em: atividades de docência (200 horas na escola de origem e no CPPII, e elaboração de produto final); observação em setores administrativos e pedagógicos (20 horas na Secretaria, no Setor de Supervisão e na Orientação Sesop, além de laboratórios e salas de leitura); e Formação Continuada (elaboração de relatório semestral, memorial e participação em palestras, minicursos e oficinas).

ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais, e estimular a participação de professores em eventos da sua área, a fim de que possam alavancar sua vida acadêmica (LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI 2014-2017, registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015). Considerando tais premissas, e que seus relatórios e observações configuram análises críticas sobre as realidades vivenciadas na escola, articuladas teoricamente em seus contextos de formação, trago como material de análise a narrativa das professoras residentes sobre o PRD na Educação Infantil, destacando o que priorizam em suas observações. Tal escolha retoma uma questão cara a essa pesquisa: a relação com o outro e os diálogos com e na diferença. Assim, esses relatos trazem um olhar que reflete desejo e, de forma ambivalente, ameaça e desestabiliza a autoridade. Como afirma Bhabha (2013), o desejo de emergir como autêntico na escrita e na repetição irrompe a visão dupla, um olhar de alteridade que perturba a demanda por autoridade.

Na defesa do produto final de algumas residentes docentes (em fevereiro de 2016), foi possível observar as questões destacadas pelas professoras em seus trabalhos e as interlocuções feitas com a banca avaliadora durante a apresentação.

Uma das residentes docentes enfatizou, em sua apresentação, como ressignificou sua prática a partir do que vivenciou no Colégio Pedro II: *“lá no EDI⁶⁵, as crianças nunca tinham ido ao solário da escola e agora passaram a explorar outros espaços”* (Diário de Campo, residente PRD/EI, defesa de produto final, 2016). A professora supervisora, docente na Educação Infantil da escola, ressaltou a importância de se observar sobre *“como nos apropriamos dos espaços que temos e que não temos na Educação Infantil”*. Relatou que na ocasião, as crianças do Creir não possuíam um parque externo com brinquedo, destacando em sua fala como professores e crianças se apropriam disso na prática pedagógica, buscando alternativas que extrapolem as salas.

A questão de utilização dos espaços escolares, de forma não-escolarizante na Educação Infantil, tem sido ponto de discussão nas produções curriculares e práticas pedagógicas como uma necessidade de subverter concepções que transformem as crianças em alunos. Tais concepções levam a repensar sobre uma “escolarização que se impõe” às crianças (MOTTA, 2011) nas produções curriculares, e a olhar para suas formas de agenciamento enquanto grupo social, valorizando-as nas propostas pedagógicas.

As interações das crianças nos espaços externos da Educação Infantil como espaços relacionais de experimentação e criação em diferentes formas e possibilidades também

⁶⁵ Espaço de Desenvolvimento Infantil. Escolas de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro.

compõem a narrativa das experiências de uma estagiária do Pibid/UFRJ, no artigo intitulado “Que lugar é esse? O pátio e as suas potencialidades no cotidiano da Educação Infantil” (SANTOS, 2017), a partir das experiências observadas no Creir.

Em um segundo trabalho apresentado na finalização do curso, a residente destaca como principal contribuição do programa em sua formação a ressignificação de trabalhos com projetos na Educação Infantil: *“sempre dei os temas prontos para as crianças, e aprendi a ver os projetos a partir delas, das relações com elas. Eu já trabalhava com projetos, mas em outra lógica”* (Diário de Campo, residente PRD/EI, defesa de produto final, 2016). A ressignificação de trabalhar com projetos como proposta pedagógica na Educação Infantil já havia sido um ponto de destaque da primeira residente docente que concluiu o programa no Creir:

Foi na participação e observação com a turma 25 que pude avaliar minha prática e junto com a formação continuada revi meu trabalho e passei também a considerar projetos como uma metodologia a ser seguida. Sempre me questionei o motivo da utilização de tantas folhas mimeografadas, com trabalhos mecânicos sem sentido. Foi libertador! (Residente docente, PRD/ 2014 – registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015).

Um terceiro produto final apresentado no programa também aponta a importância do trabalho com projetos na reflexão sobre a prática docente. Fala de um lugar docente que traz a experiência *“de uma rotina engessada em um plano de planejamento anual que é determinado pela CRE [...]. Ano passado tivemos que trabalhar ‘Rio 450 Anos’ na creche, o que é complicado”* (Diário de Campo, residente PRD/EI, defesa de produto final, 2016). A professora destacou que uma das principais ressignificações de sua prática se deu com as experiências nas Rodas de Conversa no Creir: *“rodas de diálogo, de escuta, de debate com crianças pequenas... desse espaço de escuta que muitas vezes é a origem dos projetos”*. A professora relata como mudou sua prática: a atividade da “roda”, que antes consistia em cantar *“boa tarde, boa tarde...”*, batendo palma, marcando o início da rotina, passou a ser o momento no qual *“as crianças falavam mais e ela falava menos”*, fazendo registros. A residente relatou que, *“apesar de toda resistência apresentada por parte da escola, de outras professoras por parecer que queria mudar toda a metodologia da escola, aprendeu a sair da repetitividade, e a caminhar na incerteza”*. Após a observação de uma avaliadora da banca sobre sua apropriação da roda que não se deu *“como modelo copiado ‘a toque de caixa’: ‘agora fala você... já falou... vai você... agora outro... você não falou, pronto, o próximo...’* a professora comentou:

Muitas vezes pensei que no Pedro II podia ser mais fácil pelo número de alunos, pelos recursos... mas hoje sei que não é só isso... que o mais importante e fundamental é a relação que a gente cria com as crianças, de acreditar nos projetos a partir da escuta delas, na prática... eu sempre estudei muito sobre projeto... “sabia, mas não sabia”, aprendi na residência [...] um dia apresentei o projeto para os pais... infelizmente lá eles não se interessam muito pelo pedagógico. Mas quando falei que parte de um projeto feito no Pedro II, alguns acharam que podia até ser legal, mas também não houve muito interesse além disso... (Diário de Campo, residente PRD/EI, defesa de produto final, 2016).

A utilização da roda como estratégia pedagógica para o trabalho na Educação Infantil e possível dispositivo para o trabalho com projetos no cotidiano da escola também é uma temática privilegiada nas narrativas docentes do Creir, cuja conceituação e experiência estão registradas no artigo “Abre a roda, vamos conversar...”, de Santos e Vendas (2017).

As observações de práticas de integração e interação entre crianças de diferentes idades, das relações entre pares e entre crianças e adultos foram os destaques de uma das docentes em seu trabalho. As propostas de integração entre crianças compartilhando os mesmos espaços em diferentes atividades também já haviam sido ponto de observação de outra residente:

Acompanhando sempre as oficinas às quintas-feiras⁶⁶ e vendo sempre a hora da integração das turmas consegui fazer uma integração com a turma de 6 anos, já que a estrutura da minha escola não permite fazer com todas as turmas como em Realengo. As turmas nunca brincavam juntas. Agora fazemos sempre todas as sextas-feiras no solário da escola. (Residente docente, PRD/EI – registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015).

A residente relatou, em sua apresentação, ver a importância da integração entre crianças de diferentes idades na teoria, mas que nunca havia visto na prática, uma vez que há sempre a tendência de mantê-las em espaços diferentes, afastadas, sem convívio simultâneo, muitas vezes sob a justificativa de ação de preservação e cuidado com as crianças menores. Essa apresentação foi a única, no entanto, que fez emergir, durante a abordagem, um ponto de tensão presente nas discussões pedagógicas do Creir. A professora residente, observando que algumas crianças ficavam “*paradas diante de algumas propostas na ausência dos professores da turma*”, ressaltou a importância de haver sempre um adulto de referência das crianças em propostas diferenciadas de integração, sob o argumento de ser um elemento facilitador, além de garantir maior segurança e mediação nas relações quando se fizer necessário. Nesse

⁶⁶ As oficinas de integração escolhidas como centro de interesse das crianças envolviam todas as crianças e professores dos diferentes grupamentos e professores das diferentes áreas. Era uma proposta de atividade permanente que acontecia na Unidade de Educação Infantil, criada e experimentada pelos docentes, entendida como proposta importante uma vez que na instituição as crianças são agrupadas por faixa etária. Atendendo à solicitação de horário de planejamento dos docentes, as oficinas deixaram de ser realizadas. Atualmente (2016) a integração ocorre dentro dos projetos e planejamentos dos professores, entre turmas, e em eventos que envolvem toda a instituição.

momento, uma professora avaliadora da banca problematiza, argumentando que *“todo adulto deve ser referência da criança, quando ficam à vontade na escola, sendo responsabilidade e prioridade de todos”* (registro em Diário de Campo, 2016).

A interpelação da professora traz à tona um debate presente nas discussões de propostas curriculares no Creir, sobre quem são os professores de referência da criança. Há um embate em torno da ideia de que os dois professores regentes, que acompanham sempre as mesmas crianças nos grupamentos em suas salas de referência na proposta da bidocência, são as principais referências das crianças, tensionando a discussão em torno dos professores de diferentes áreas de conhecimento, que lidam com diferentes grupamentos e turmas. A definição entre ser ou não referência para a criança gera um desconforto e certo peso na definição da rotina das propostas pedagógicas, na problematização do quantitativo de professores e no número de tempos e atividades diferenciadas previstas nas rotinas das crianças. E, sobretudo, nas especificidades de atendimento às crianças pequenas.

No Conselho de Classe de 2014, algumas professoras, entre elas, a de Artes e a de Educação Física, relatavam a diferença na participação das crianças quando havia a presença de professores que acompanhavam a turma a maior parte do tempo, e quando não havia, especialmente em relação às crianças de 3 anos de idade. A professora de Artes ressaltou que as crianças *“ficam inseguras no espaço, perguntam pela professora e saem até a sala de referência em busca dela”* enquanto a de Educação Física afirmou que com a presença das professoras *“da turma’ a condução das atividades flui mais”*, quando essas acompanham os grupos nas propostas de atividades com outros professores. Essa questão apareceu em uma das entrevistas concedidas para a pesquisa, quando foi abordado o desafio na organização da rotina das crianças:

Alguns professores dizem assim: “A nossa função é igual a do professor de linguagem! Eles também são referência”, eu não consigo ver isso. Pra mim, o professor de núcleo comum é referência e precisa ser! Porque tem crianças de 3, 4 e 5 anos e eu não entendo como é que as crianças de 3 anos conseguem no início ter 10 referências! Isso pra mim é muito difícil de entender. Então eu acho que o professor de núcleo comum precisa assumir esse lugar da referência. Eu posso estar contradizendo aqui uma porção de gente porque esse não é o discurso da maioria, mas pra mim funciona desse jeito. (Juliana, Orientação Pedagógica).

As questões em torno da convivência de diferentes professores com as crianças geram, portanto, na organização escolar, outras reflexões, como por exemplo: quem planeja e quem conduz as atividades quando estão juntos na bidocência professores de diferentes áreas; da adequação desses planejamentos aos projetos das diferentes turmas; do quantitativo de tempos

das diferentes áreas destinados às turmas, e da organização dos mesmos, que impactam por sua vez na organização da proposta curricular.

Outros inúmeros relatos, trazendo questões de organização e temáticas rotineiras que impactam na formação das docentes residentes, são observados nas narrativas dos professores que passam pelo Creir: de produção de murais à reestruturação na organização, do uso e disponibilização de espaços físicos, materiais e rotinas das crianças, e das relações que se estabelecem nesses espaços, para que se tornem espaços das crianças e de convivências com elas, de convívio com as diferenças, etnias, exploração das diferentes linguagens ou áreas de conhecimento e ressignificação de olhares e práticas:

[...] pedi a uma aluna para pintar um espaço dentro do cartaz com giz de cera, só que ela riscou além do espaço que havia pedido. Eu achei super criativo, mas uma colega agente auxiliar que trabalha comigo disse: acho que você terá que fazer outro cartaz porque olha o que ela fez... tá feio! Então tirei uma foto e fiquei refletindo novamente sobre o feio e o belo. Se fosse em outro momento, talvez teria feito outro cartaz... (Residente docente, PRD/EI – registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015).

Nos Trabalhos de Conclusão de Curso das estagiárias do Pibid apresentados em 2016 foram privilegiadas temáticas como a leitura e a escrita na Educação Infantil, a utilização dos espaços externos no cotidiano da escola, questões de gênero e etnias, experiências com artes e diferentes linguagens na Educação Infantil, para citar alguns exemplos. Os trabalhos são ricos em detalhes de imagens e descrições de inúmeras atividades, observando a ação das crianças e mediações das professoras que evidenciam as concepções das práticas pedagógicas no Creir, de ressignificação da infância e protagonismo infantil. Dessa forma, despontam: a autoria e autonomia nas produções orientadas pelo interesse das crianças nas produções escritas; a problematização e desnaturalização das questões de gênero e etnias presentes no dia a dia e nas brincadeiras das crianças; as experimentações nas diferentes linguagens como forma de experiências, comunicação, registros e brincadeiras sem fins diagnósticos; a exploração e reorganização dos tempos e espaços de acordo com os interesses das crianças como tempos e espaços da infância, desterritorializando os tempos de disciplinas escolares:

As crianças costumavam ficar no pátio antes da aula de Educação Física. Em um determinado dia, um grupo grande de crianças da turma 31 juntou-se ao redor da árvore que havia na frente de sua sala e, com a caixa de painelinhas da turma, abriram ali um restaurante. Quando começou o tempo destinado à Educação Física, as professoras permitiram que as crianças continuassem ali e começaram a fazer seus próprios pedidos para os Chefes. O restaurante era especializado em comida brasileira, afinal o que as crianças mais faziam era feijão, sopa de ervilha e chocolate. A todo o momento inventavam novos temperos e misturas, dando para as professoras provarem. No feijão havia carnes e louro. Na sopa de ervilha, bacon e linguiça. Todos os alimentos estavam deliciosos e combinavam perfeitamente com o suco verde feito por uma das crianças: “Aqui tem couve e suco de laranja. Vou

colocar um pouquinho de açúcar, tá?” Dizia, enquanto acrescentava folhas, terra e água em um copinho rosa. (Caderno de campo, novembro de 2015). (SANTOS, 2016, p. 43).

Apresentados os registros, como um dos espaços de enunciação e das formas de narrar as experiências compartilhadas no cotidiano da Educação Infantil pela perspectiva de quem chega para observar e experimentar a Educação Infantil em um espaço escolar como lugar de formação, é possível evidenciar, por meio dessa narrativa, o que salta aos olhos das docentes nas práticas e concepções da produção curricular no Creir.

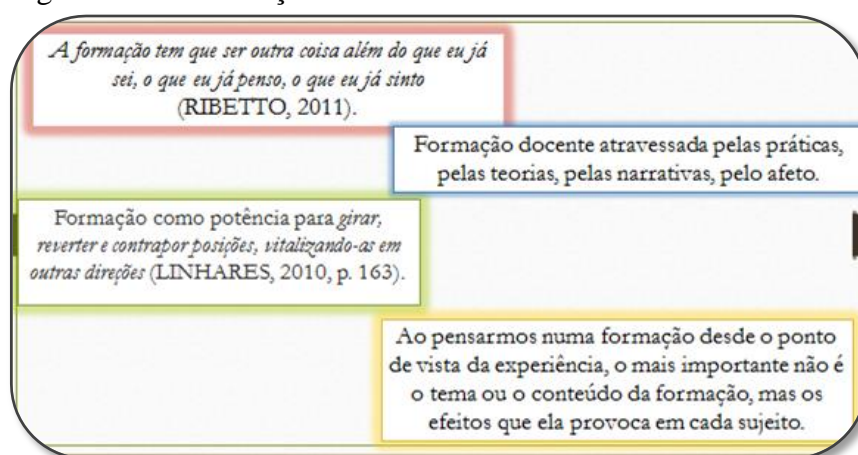
Considerando, contudo, que os professores do Creir atuam como Coordenadores e Supervisores desses programas, é importante saber o que eles narram. As figuras a seguir demonstram alguns temas privilegiados na ótica dos docentes do Creir, como relevantes para a discussão e formação docente em atividades ministradas por eles. Nelas é possível também observar tais produções como pistas de suas próprias concepções de trabalho e de formação:

Figura 11 – Palestras, oficinas e minicursos

- | | |
|--|--|
| 1. O trabalho com projetos na Educação Infantil | 8. Letramento na Educação Infantil |
| 2. A Matemática no cotidiano da Educação Infantil | 9. Pedra que brinca, canta e toca: Música na Educação Infantil |
| 3. Café literário: conversas e práticas sobre literatura afro e relações étnico raciais na Educação Infantil | 10. O desenvolvimento do grafismo na Educação Infantil |
| 4. Aula ou passeio? A Arte além do espaço escolar | 11. Linguagem e infância |
| 5. Brincadeiras e Jogos Cooperativos | 12. Diferentes olhares sobre a estética na educação Infantil: um convite à sensibilidade |
| 6. Costurando histórias: tensões, intensões e pretensões de uma arte milenar | 13. Gênero, sexualidade e preconceito: o respeito à diferença na escola |
| | 14. O trabalho diversificado na Educação Infantil |

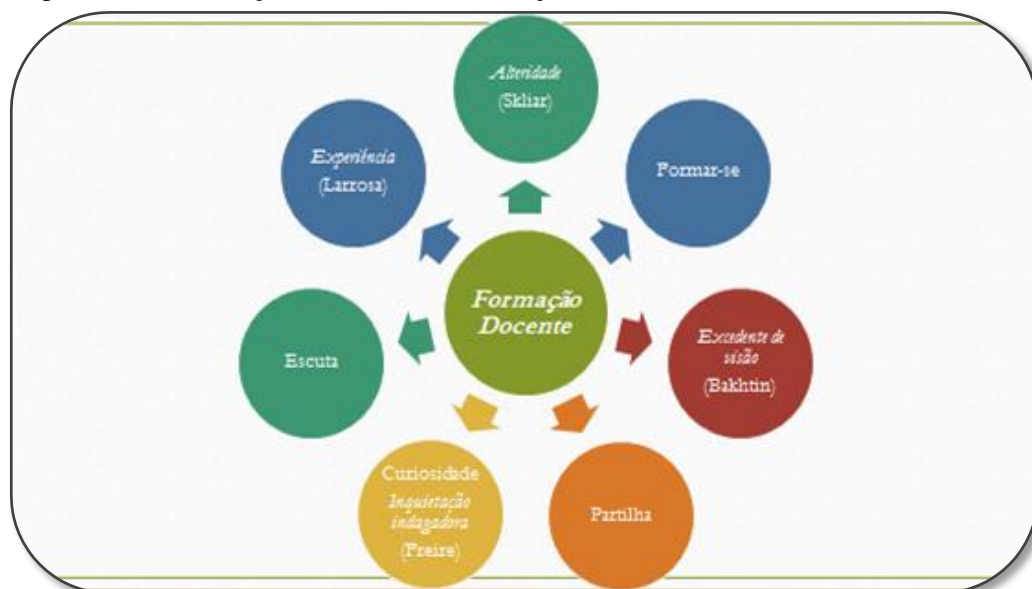
Fonte: LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI, 2014-2017, registro documental, curso de formação Continuada na Educação Infantil, 2015.

Figura 12 – A formação docente



Fonte: LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI, 2014-2017, registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015.

Figura 13 – Formação docente (continuação)



Fonte: LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI, 2014-2017, registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015.

Impelida pelas concepções de formação “de quem forma e se forma”, de formação “de/com/entre” professores, e pelo “compromisso docente na formação” que privilegia a ideia de **formação pelo outro** em detrimento da formação do outro (LIMA, C. M. de, Coordenadora PRD/EI 2014-2017, registro documental, Curso de Formação Continuada na Educação Infantil, 2015), volto o olhar e a atenção para a formação em trabalho desses docentes, como docentes da Educação Infantil no Colégio Pedro II.

Nesse olhar, a perspectiva focaliza os processos de discussão, negociação e articulação em torno das (in)definições das práticas pedagógicas para a infância e das produções curriculares para uma Educação Infantil que se apresenta como insurgente no Colégio Pedro II. Os registros são feitos em diferentes situações, em espaços de enunciação nos quais a lente cresce sobre os conflitos, incertezas, saberes e não-saberes. Sob a ótica de que “*o chegar não é mais valioso que a andança, que o encontro é precioso e necessário!*”⁶⁷, evidencio a própria Educação Infantil como diferença no espaço escolar, e as movimentações, negociações e deslocamentos que esses espaços de produção curricular provocam. Ou sobre como são provocados.

Na leitura dos dados obtidos no caso dos Chefes de Departamento foi possível observar que a inserção no trabalho com a Educação Infantil revela duas situações: de um lado, a reafirmação e valorização no campo curricular de sua disciplina, na disputa simbólica

⁶⁷ GERHARDT, Genifer. **Caminhando com Tim Tim**. Curta metragem. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

para ocupar mais um território em um novo segmento da Educação Básica. Por outro, os desafios lançados ao lidar com as especificidades da Educação Infantil, sendo também para eles mais que um campo *em* formação: um campo *de* formação. Os discursos de valorização e importância dessas áreas na Educação Infantil podem ser observados nas falas:

Eu vi maravilhado o pessoal da Educação Infantil... a criança ter esse acompanhamento pedagógico musical, falando particularmente da música, desde o início... porque a criança faz música brincando, e ali no começo mesmo ela já desponta algumas coisas para música, não que ele vá ser músico! Assim como Educação Musical em outros segmentos, a gente não está trabalhando para fazer o aluno se tornar músico, estamos dando elementos musicais que ele vai poder desenvolver ou não, ele vai ser um cidadão mais crítico, mais sensível à vida, e à música e à arte, porque nós estamos lidando com a criatividade, com a experimentação, com o vivenciar, com o escutar e acho que isso aguça os nossos alunos e foi muito pertinente para o Departamento ofertar para esse segmento. (Felipe, Chefe de Departamento).

O colégio sempre valorizou, mas nós precisávamos tornar isso mais politicamente correto, na lei e em outras escolas, porque a gente acredita que o Desenho não é uma disciplina única, é uma disciplina que transita nas outras disciplinas, o desenho está dentro do cidadão, do indivíduo, você inspira desenho, você come desenho, você senta desenho, você veste desenho, você se comunica através de desenho, porque desenho é uma linguagem universal, quando as pessoas brincam às vezes dizendo: “quer que eu desenhe?” Através de um desenho, de linhas, traços, pontas, retas você faz uma comunicação com qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo, vide um engenheiro que pega uma planta aqui, pode um engenheiro do Japão olhar a planta que vai saber construir, vai saber tudo... Então, assim, é uma linguagem, que considero que é uma linguagem universal, então, portanto, é uma linguagem que tem que ser dada. (Suzana, Chefe de Departamento).

Nós conseguimos uma grande coisa, um avanço muito significativo em relação à Educação Infantil que é realizada em outras esferas. Nós temos cinco aulas semanais de Educação Física, porque entendemos que como os referenciais curriculares, a própria diretriz curricular da Educação Física enfatiza muito a questão da linguagem expressiva através do movimento. Nós achamos na época e nós tínhamos certeza disso, que quanto mais a gente ampliasse as oportunidades de movimento nas aulas de Educação Física curricular melhor seria para os nossos alunos, e parece que isso tem dado certo até o momento, [...] isso não acontece em lugar nenhum em termos de Educação Infantil e nem em outros segmentos de ensino, como é no Pedro II, duas aulas semanais nos outros segmentos. (Guilherme, Chefe de Departamento).

Sob esse aspecto, cabe ressaltar que a presença de professores especialistas na Educação Infantil constitui-se, no contexto investigado e no âmbito das escolas públicas em geral, uma novidade, e, portanto, gera estranhamento por ambas as partes: professores concursados para a Educação Infantil e para as diferentes áreas. Discussões internas envolvem a necessária desconstrução da ideia de disciplinas na Educação Infantil, ainda que regidas por uma estrutura escolar departamental, marcada tanto pela potência dessa existência comum nas possibilidades de ampliação das experiências das crianças nas diferentes linguagens e formas de expressão, quanto pela disputa entre elas.

É comum ver os professores das diferentes áreas questionarem sobre a importância das múltiplas linguagens serem experimentadas pelas crianças na Educação Infantil, com as habilidades e olhares de especialistas em toda a sua potência, sobre o fato de possuírem tempos diferentes destinados às crianças, assim como, há professores da Educação Infantil argumentando que as crianças possuem muitas atividades em tempos compartimentados. Ocorre, portanto, que mudar essa estrutura implica em mudar a lógica de funcionamento e distribuição dos professores em tempo de regência, exigindo a presença de outros professores e toda uma lógica de funcionamento⁶⁸ que difere das práticas de outros segmentos, nos quais busca-se a igualdade de condições de trabalho em toda a instituição. Essa é uma questão que vai se revelando nodal ao longo da pesquisa. A importância destas áreas de conhecimento é discutida também na nomeação das mesmas: como forma de significação e desconstrução da ideia de disciplina, cuja estrutura departamental deve ser obedecida e respeitada, mas não deve se sobrepor às questões da infância. Tal discussão é observada desde o primeiro Conselho de Classe do Grupamento III (realizado em maio de 2014), mantendo-se ainda como ponto de definição em uma das reuniões de Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil (em setembro de 2016), na qual eram discutidas as questões da integração entre as diferentes linguagens e a centralidade das crianças nos projetos da escola. Assim, comumente chamadas de “atividades” nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde o início, posteriormente receberam a denominação de “diferentes linguagens” e mais recentemente, de “linguagens especializadas”.

A questão da (in)definição e deslocamento do nome das diferentes áreas de conhecimento no contexto da Educação Infantil, até então fixadas como disciplinas em outros segmentos, traz à análise os pressupostos laclauianos de que o nome é o local de articulação política. Na busca da fixação de um dado sentido, revela o caráter performático da ação de nomear como uma fixação que escapa em constantes negociações nas rearticulações hegemônicas, construindo e reconstruindo objetos nas (re)nomeações (CRITCHLEY; MARCHART, 2008; MENDONÇA, 2014).

⁶⁸ As questões envolvem as particularidades de uma organização de tempo e estrutura que divergem, se consideradas as especificidades das crianças pequenas, das lógicas de organização de tempos e rotinas dos outros segmentos: definição de número de turmas, de alunos, de dias de aula, de planejamentos e reuniões em duplas e em equipes, de produção de instrumentos de avaliação específicos como registros fotográficos, construção de portfólios e relatórios, do acompanhamento na alimentação da criança, da inexistência de um tempo específico destinado como hora de brincadeira e alimentação, “de recreio” sem a presença do professor, entre outras que se revelam no contingenciamento cotidiano, na convivência com as crianças pequenas. Tais rotinas são impactadas ainda pelas reuniões e convocações de colegiados de Departamentos, nas definições de programas de ensino por essas áreas, que tanto potencializam quanto desestabilizam a organização curricular da Educação Infantil.

Neste contexto, essa nomenclatura não é dada como definitiva, uma vez que, embora seja uma produção de sentido importante para a Educação Infantil, com a ideia de não haver disciplinas associadas aos moldes escolarizantes os professores de outras áreas de conhecimento não se sentem contemplados totalmente nessas novas nomeações:

Eu acho que a diferença do Fundamental pra Educação Infantil é... que acaba que... por mais que português e matemática possam ser mais importantes, dentro das disciplinas uma não tem um peso maior do que a outra, todo mundo é a mesma coisa. Ali, parece que fica tudo estanque! Núcleo comum e as linguagens... [pensando] é mais fácil dar um nome pra todo mundo e virar disciplina logo, porque bem ou mal, acaba que fica aquele buraco na nomenclatura. Quando tá assim, aí é “atividade”... acaba sendo pejorativo. Mas “linguagem especializada” também não atende... (Joana, Coordenadora Pedagógica).

A princípio não é um termo que a gente defenda: “a gente é linguagem especializada”. O que aconteceu na época foi a gente saber que a gente não era “atividade” [risos]. Atividade tem um peso menor historicamente em Arte, então a gente sabia que não era atividade e naquele momento a gente pensou rapidamente nesse termo específico... Eu fico pensando, na verdade, que a gente junta as quatro⁶⁹ pelas especificidades no sentido de que “Ah, a gente é uma linguagem...” porque a gente tem dois tempos por semana. Mas de repente pode não ser interessante essa divisão porque de um lado ela pode até reforçar essa divisão que já existe de núcleo comum e linguagens. Então não sei se seria o caso da gente não ter essa coisa das linguagens... (Janáina, Coordenadora Pedagógica).

Cabe problematizar, nesse contexto, o entendimento de que na infância o conhecimento não é ou não deve ser compartimentalizado, e, por isso, a nomeação como “diferentes linguagens” ou “linguagens especializadas” já as difere posicionando-as em um lugar na história curricular de disciplinas, de disputas. Neste sentido, além de garantir certa unidade em cada segmento nos diferentes *campi*, os Chefes de Departamento vão cumprindo o papel, junto aos Coordenadores, de defender este reconhecimento na escola e buscar as articulações para que os espaços sejam ocupados por elas:

Artes também é uma disciplina que tem que ter o seu respeito nas escolas, não sendo aquela arte que é o “tapa buraco”, em uma festividade, a festa junina, chama aquele professor lá porque ele é jeitosinho, entre aspas né? Então ele vai pendurar bandeirinhas, ele vai combinar, ele vai fazer um cartazinho, ele vai... os trabalhos do Dias das Mães, né? O trabalho do Dia dos Pais, então eu acho que é essa roupagem que a gente também tem que mudar em relação a Artes. (Suzana, Chefe de Departamento).

No nosso caso, como também em Artes Visuais, e até por que não a própria Informática? Por que não a Educação Física? A gente trabalha em todos os segmentos do Colégio Pedro II, só não estamos na pós- graduação, por enquanto. [...] mas nós temos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio regular e o técnico, então a unidade que estamos procurando é a prática musical. Isso não fui eu que falei, nessa discussão toda foi aparecendo, mas cada segmento ele tem sua

⁶⁹ A Coordenadora se refere à Música, Artes, Informática e Educação Física, apesar desta última ter cinco tempos na semana com cada turma.

independência no programa e isso é bom que aconteça. (Felipe, Chefe de Departamento).

Ao ser questionado sobre o que considera ser o maior desafio dos Chefes de Departamento na estrutura do Colégio, e na composição dos currículos, um deles declara:

[...] na estrutura o que eu vejo é a questão da afirmação ou autoafirmação da disciplina do Departamento. Isso é comum. No começo você pensa em uma disputa de poder, não pelo sentido negativo, mas assim como nós, veja bem, eu falei aqui como nós estamos pensando na pós-graduação, não que a gente tenha que estar lá, porque é o discurso de vários colegas. Pode ser que outro também não compartilhe, isso acontece... Mas a gente atua em todos esses segmentos e isso de certa forma é bom... e é ruim, com relação a aceitação dos professores. (Felipe, Chefe de Departamento).

Nessa última fala, fazer parte da pós-graduação como sendo algo bom ou ruim parece estar associado a discussões presentes em algumas reuniões de Departamento, e também de Revisão do Projeto Político-Pedagógico Institucional do Colégio, sobre a carga horária despendida pelos professores para atuação nos cursos de pós-graduação. Enquanto uns defendem que a prioridade deve ser o atendimento da Educação Básica, entendida como característica principal e de tradição do Colégio Pedro II, outros defendem ser parte da ação docente atividades de Ensino e Pesquisa, levantando a discussão sobre o que é ser professor pesquisador, e os possíveis impactos positivos e negativos na oferta dos diferentes cursos, para a instituição.

Uma vez instituída a Educação Infantil, os desafios na composição da equipe e da construção da prática pedagógica foram sendo relatados. Os sinais da diferença, aparentemente simples, vão ganhando vulto no processo de produção curricular para a Educação Infantil no Colégio Pedro II.

Para mim foi um desafio: como lidar com artes com idade tão pequena? Eu não tinha essa experiência. Para mim foi um susto, mas ao mesmo tempo um desafio. E aí você volta um pouco mais pela sua vivência de vida [...] primeiro foi assustador porque era um mundo novo para mim, da mesma maneira que Joana ficou assustada eu também fiquei assustada junto com ela, e eu falei: “vamos crescer juntas, vamos aprender juntas”. Comecei a ver, a estudar, cheguei a ir algumas vezes lá para entender como era o mecanismo. Primeiro você precisa entender, porque é completamente diferente, você não pode comparar com o Ensino Fundamental. (Suzana, Chefe de Departamento).

O interessante da Educação Infantil... como é um segmento novo no Departamento, ele foi formulado por uma comissão de professores com a Chefia de Departamento anterior, que elaborou o programa que inicialmente foi trabalhado com professores contratados, mas não tinha quem iria acompanhar. E aí entraram dois professores efetivos, começaram a fazer o trabalho, no momento que a gente estava discutindo o programa. [...] E eu confesso que eu pensava também que era um programa do Pedrinho, então a gente pensava mais naquela estrutura, naquele molde, que nós do Departamento poderíamos ditar, digamos assim, não no sentido negativo, mas a gente pensava, ou pensa, não sei... que tinha domínio e o trabalho da Educação

Musical poderia ser criado em detrimento do que acontecia na Educação Infantil. E aí é interessante, porque a Janaína como Coordenadora, ela trouxe outro olhar, e relatava que as discussões que vocês faziam do programa também, do currículo que estava sendo discutido ali, ele era compartilhado. (Felipe, Chefe de Departamento).

Os desafios enfrentados pelos Chefes de Departamento estavam não só em orientar seus coordenadores nas elaborações e participação nos programas para a Educação Infantil, mas, antes disso, em definir quem seriam os professores e coordenadores lotados nessa primeira etapa da Educação Básica, uma vez que os professores prestam concurso para uma área específica de formação, podendo atuar nos diferentes segmentos.

Como nos primeiros anos eram todos contratados, a partir dos concursos os efetivos novos precisavam ser lotados na Educação Infantil, havendo, contudo, questões de perfil, de formação e o fato de somente haver oferta de vagas em uma unidade na zona oeste do Rio de Janeiro.

A questão de escolher professores para trabalhar na Educação Infantil é uma questão delicada, mas a gente tentou solucionar ou amenizar esse problema nos últimos concursos, quando a gente enfatizou muito os conhecimentos da Educação Física relativos à Educação Infantil, porque sempre acreditamos que o professor que vem para o Pedro II tem que estar apto a dar aula desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mas a Educação Infantil é uma área, é uma disciplina que talvez nos cursos de graduação não é tão contemplada, ou com a profundidade que deveria... (Guilherme, Chefe de Departamento).

O professor que ocupa a função de Chefe de Departamento pondera a sua defesa argumentando que, mesmo após tantos anos de experiência na instituição no primeiro segmento, não sabe se estaria qualificado para trabalhar na Educação Infantil. Afirma que há outras questões a serem mais bem estudadas, considerando que *“o professor que vem para cá tem que vir com a cabeça aberta, pois algumas questões das formações dele precisarão ser desconstruídas, porque a Educação Infantil é uma situação diferente”*. Alegando não haver muito tempo para essa preparação, avalia que *“ele acaba tendo que aprender muito pela colaboração de quem já está aqui ou no ensaio e erro”*. E acredita que um curso de educação a distância para tratar da metodologia da Educação Física na Educação Infantil, em construção na escola, pode minimizar “essa lacuna” na formação dos professores.

É possível observar, nos relatos dos Chefes de Departamento, os desafios postos à composição da equipe:

A primeira professora coordenadora que começou era nova, tinha acabado de chegar na escola, aí olhei e falei: “é você?”. Então ela: “como assim?!”. Falei: “não sei, nós duas, vamos embora!”. [...] Acho que quando você tem um suporte de Direção, Coordenação, de Chefia, de Reitoria, você começa a desenvolver, aprender, é no dia a dia, é observar, observar com seus pares... (Suzana, Chefe de Departamento).

No concurso de 2012 ou 2013, não me recordo, nós trouxemos uma professora que foi aprovada e ela já chegou aqui com o cargo de coordenadora, porque não tinha ninguém para ser coordenadora, era a única professora efetiva que nós tínhamos na equipe, então ela teria, querendo ou não querendo, [de] ser coordenadora. Foi um desafio para ela, mas ela mostrou muita vontade, muita competência e superou aquele medo inicial. Imagina você estar chegando em uma instituição de cento e setenta e muitos anos já te põem assim um cargo de coordenação em um lugar que você não tem muito conhecimento nem das questões físicas, nem políticas e até certa defasagem na questão de formação. Mas com o apoio que a gente procurou dar dentro do Departamento ela se desenvolveu muito bem e hoje talvez seja a pessoa que melhor entenda de Educação Física dentro na Educação Infantil do Departamento. Então esse processo de escolha às vezes passa pela sorte. (Guilherme, Chefe de Departamento).

Os professores coordenadores geralmente são eleitos pelos pares nos Departamentos. Contudo, como não havia efetivos lotados no início da Educação Infantil, entre perfis, desejos, classificações, currículos, os Coordenadores foram lotados na Educação Infantil. Os mesmos dividem a carga de regência de turma com a função. Em seus relatos, são evidenciados também os receios, medos, desafios, tensões e o que consideram lacunas na formação para a docência na Educação Infantil.

Eu brinco e digo que elas me aliciaram a ir pra Educação Infantil. Eu entrei em pânico na hora, pânico total! Eu nunca tinha trabalhado com criança pequenininha e eu fiquei assim: “Aceito ou não aceito?”. Ali no meio das duas, e eu falei: “Ah, vou tentar! Não custa nada”. O primeiro ano lá foi bem difícil, tive bastante dificuldade... mas depois eu fui entendendo o que era o trabalho com a Educação Infantil e fui gostando muito. Independente das dificuldades. (Joana, Coordenadora Pedagógica).

Eu queria na verdade ficar em São Cristóvão, que era onde eu já conhecia, só que o primeiro colocado escolheu São Cristóvão. Cheguei lá em Realengo pra atuar, no caso era Realengo I, e eu não sabia que lá tinha Educação Infantil também. Então quando eu cheguei a Diretora lá me levou pra ver o espaço... eu acho que nesse dia não estava tendo aula... Aí eu vi aquelas cadeiras bem pequeninhas, e falei: “mas as crianças cabem nessa cadeira?”. E ela respondeu: “Não, mas aqui é Educação Infantil, são crianças de 4 e 5 anos”, nessa época ainda não tinha de 3 [anos]... e eu falei: “Gente, como?” [risos]. Eu falei: “Bom, então tá”. Ao entrar na Educação Infantil eu mudei completamente. A minha pesquisa no Mestrado foi voltada pra Educação Infantil! Foi quando na minha prática com as crianças eu vi que elas tinham um contato muito próximo com o tablet e então minha vida mudou totalmente no Mestrado. E a minha dissertação foi “O uso do tablet, dos aplicativos, na Educação Infantil”. (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Nesse último concurso, o de 2015, eu passei, fiquei dentro do quantitativo que seria chamado e eu não tive a opção de escolha como algumas pessoas têm. Aí pediram uma salinha e a Suzana deu as boas-vindas, aquela coisa toda, e disse: “A gente queria te comunicar que quem está entrando agora vai ter que ir pra Educação Infantil... e você vai ter que ir como Coordenadora porque lá não tem nenhum efetivo, temos só contratados”. Aí eu disse: “Bem, é a única opção. Vocês não estão me dizendo ‘essa ou aquela’, vocês estão dizendo que é isso! Então eu vou encarar, mas já aviso que eu não tenho nenhuma experiência como coordenação, não faço ideia de como eu vou conseguir fazer isso, mas eu vou tentar...”. (Rita, Coordenadora Pedagógica).

Na prova de aula eu tirei Educação Infantil, aí falei: “Ah, acho que isso é um sinal”. Porque... (risos)... eu já tinha descoberto que existia uma Educação Infantil no Pedro II, até então eu não sabia, mas pensei: “É lá!”. Aí o pessoal falou que eu era doida,

que Realengo era longe, que eu ia vir de São Paulo, eu falei: “Ah, não sei... só sei que Educação Infantil é minha paixão e eu vou pra onde for”. Eu fui então determinada pra reunião que eu sabia que iam ser escolhidos os campus, pra lutar... ficar na Educação Infantil! Eu quis assumir que ia pegar a Educação Infantil, então tinham locais mais próximos da minha casa, mas eu quis a Educação Infantil e acabei assumindo esse desafio, mas nem todo mundo tem essa disponibilidade. (Janaina, Coordenadora Pedagógica).

As professoras coordenadoras destacam, em diversos momentos das suas falas, a questão da formação para a atuação na Educação Infantil. Criticam a parte da educação relacionada à didática e a formação que prepara para atuação apenas do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio: “*nem Fundamental! Muito menos Educação Infantil...*”. Uma das professoras relata uma experiência no município onde a prefeitura experimentava um projeto da 2ª CRE e muitos professores de Artes desistiram porque ninguém tinha a formação para trabalhar com a Educação Infantil... “*ficaram muito assustados de trabalhar com crianças de 3 a 5 anos*”.

Foi relatado ainda, por uma delas, o desconforto inicial no encontro entre especificidades das diferentes áreas e o desafio que se lançava na construção de uma concepção de trabalho na Educação Infantil, integrada entre as diferentes linguagens.

É que na formação do pedagogo pra trabalhar com a Educação Infantil e no Fundamental também, eles acabam usando a linguagem de artes. Isso gera um desconforto porque é complicado essa coisa do professor estar trabalhando artes... e você... Quando eu entrei lá, eu me sentia meio apoio na Educação Infantil! As pessoas meio que achavam que eu tinha que complementar o trabalho que elas estavam fazendo... E não é isso! A gente tem uma linguagem própria pra trabalhar e como é que você vai fazer isso se o cara usa o mesmo material e acha que usa a mesma técnica que você? Ele pode entender super bem de artes, qualquer um pode entender, porém a especificidade da disciplina tá com a gente e como é que você vai passar por isso, também é um desconforto... é complicado! (Joana, Coordenadora de Pedagógica).

Entretanto, os desafios, receios, medos e a visão da Educação Infantil como lugar de encontro com o outro não ocorreram apenas com os professores de outras áreas. No caso dos professores selecionados especificamente para a formação nessa primeira etapa da Educação Básica, havia também o desafio de experimentar a construção de um projeto, na prática, com especificidades no atendimento às crianças de 3 a 5 anos.

Em alguns desses casos, contudo, parece que a entrada na Educação Infantil era precedida por expectativas de um encontro entre essa instituição e a educação de crianças pequenas.

[...] eu tinha um pouco de receio de entrar no Pedro II porque eu sempre trabalhei em escolas muito de vanguarda. [...] quando abriu Educação Infantil [...] resolvi tentar, mas muito receosa com o que era essa tradição do Pedro II, eu estava preocupada. E fui a cada momento, cada prova, eu ia com o pé atrás, assim... “O que

é que eu estou fazendo? É isso mesmo que eu quero?” [...] eu fiquei surpresa já com a prova, porque eu vi que a prova não seguia os princípios mais tradicionais, seguia mais a linha da pós-graduação da PUC, dos professores da UERJ, então eu vi que tinha uma linha bacana, pelo menos teórica, ali na prova que já me confortou um pouco. Quando eu cheguei ao Pedro II, na mostra pedagógica, no final de 2013, eu vi que tinha possibilidade de realmente ser uma Educação Infantil diferente, inovando dentro do Pedro II. Então eu vi que tinha essa possibilidade. [...] Eu fiquei foi surpresa, até porque minha expectativa era baixa mesmo. (Priscila, Coordenação Setorial/Direção).

Nas entrevistas com os professores que fizeram concursos especificamente para a Educação Infantil é possível identificar três tipos de situações que se mesclam: os professores que procuraram o concurso porque ele estava voltado para a Educação Infantil e incluído em uma Rede Federal, o que significava a garantia de melhores condições de trabalho; outros que procuravam pela referência da instituição, apostando em sua credibilidade e na qualidade em todas as etapas e condições de trabalho; e uma terceira situação relacionada à tradição da instituição gerando certo receio sobre a proposta pedagógica na oferta da Educação Infantil.

Em uma reunião de planejamento semanal entre os professores houve um momento de avaliação da semana de acolhimento feita para receber os professores novos na Educação Infantil, em que uma professora relatou sua indecisão sobre fazer prova para contrato ou concurso. O receio do que encontraria a fez decidir, naquele momento, pelo contrato: *“quando você pensa em Pedro II, você não pensa que vai encontrar uma Educação Infantil como essa...”* (Diário de Campo, RPS, abril de 2015), se referindo à surpresa e ao encantamento da proposta, que de certa forma, ia ao encontro da prática que ela tinha na escola anterior, mas que, em compensação, não oferecia boas relações trabalhistas. Outras professoras relataram seus estranhamentos:

[...] quando percebi que aqui vocês não usam a música como marcadores da rotina... [...] cheguei na outra escola e já fui mudando os espaços todos, fui tirando as coisas prontas dos murais e perguntando para as outras professoras: *“quem fez essas borboletas, hein?”* (Diário de Campo, RPS, abril de 2015) .

Uma das professoras entrevistadas, que se tornou depois coordenadora, relatou sua chegada e as primeiras impressões que teve:

Eu entrei com o ano letivo já iniciado, não tive aquela suave imersão na realidade da escola. Achei realmente em termos organizacionais a escola mais próxima dos servidores, tive uma boa recepção da gestão, uma apresentação da escola... mas o trabalho com as crianças foi uma surpresa [em comparação à] experiência que eu tinha do município com um espaço que era menor, que exigia, querendo ou não, um controle maior das crianças: um susto! Um espanto! No primeiro dia em que eu acompanhei uma turma, as crianças saíam da sala correndo, uma liberdade [com a qual] eu não estava acostumada. Então pra mim aquilo causou um espanto, um desconforto que eu não esperava ter. Eu desconhecia aquela experiência, então pra

mim aquele primeiro dia foi desconcertante! Diferente do que eu estava acostumada... foi uma oportunidade única de “sair da casinha” e lidar com uma realidade totalmente diferente que me exigiu repensar, exigiu uma mobilização, uma aceitação. Pra mim não foi fácil chegar e não foi um mar de rosas [...] E também o trabalho com a bidocência, que eu nunca tinha tido essa experiência! Foram três pontos novos naquele ano: me exigiu autoconhecimento; exigiu um trabalho com essa minha dupla; exigiu um lidar com as crianças que eu não estava acostumada, uma faixa etária que eu não estava acostumada. Foi um momento de renovação da vida... mas não foi um momento fácil ou alegre! Foi um momento de desafio... Era uma outra proposta de formação que, de forma prática, era totalmente nova pra mim, e que me fez repensar o trabalho, a profissão, a forma de atuação, a concepção de criança, a questão da educação das crianças e [com] todo esse contexto foi possível repensar nessa atuação dentro do colégio e me fez também querer continuar e querer investir mais na minha formação. (Giovana, Coordenação de Projetos).

A bidocência é outro investimento do Colégio Pedro II na Educação Infantil que constitui uma novidade para os professores que lá chegam. Santos e Mello (2015) narram suas experiências relativas à bidocência, destacando-a como uma prática pedagógica que se diferencia da maior parte dos sistemas de ensino do nosso país, por ter dois professores regentes, simultaneamente, em cada turma. Argumentam que a prática é um olhar cuidadoso sobre as especificidades e necessidades dos bebês e das crianças atentando para a indissociabilidade entre educar e cuidar, negando a prática comum da divisão de tarefas entre professores e auxiliares. Destacam como maiores benefícios dessa prática as diferentes possibilidades de olhar uma criança de forma compartilhada e dar atenção quase em tempo integral aos pequenos grupos. Essa regência compartilhada, apesar de desafiadora, impacta positivamente as avaliações, planejamentos e interações:

Voltando às nossas experiências anteriores ao Colégio Pedro II, nas quais assumíamos sozinhas uma turma de Educação Infantil, era comum vermos professores e até, em alguns momentos, nós mesmas, agindo apressadamente, por conta do excesso de demandas, como um intruso ditando como devia ser a produção da criança, antecipando suas respostas, resolvendo os conflitos pelas crianças ao invés de incentivá-las a pensar sobre como resolver. Essas nossas atitudes “aligeiravam” as atividades, mas inibiam a criança em sua potência de reflexão, imaginação e autonomia na tomada de decisão. Ao contrário, a bidocência, no Colégio Pedro II, tem propiciado tempos de autoria das crianças, já que a possibilidade de um professor mediar situações em um pequeno grupo, enquanto outro medeia outro grupo é garantida quase na totalidade do tempo. (SANTOS; MELLO, 2015, p. 11).

Essas experiências são presentes nas falas dos diferentes professores. No final de 2014, em uma reunião pedagógica de avaliação, uma professora declarou:

A bidocência é muito difícil. Eu não consegui até hoje entender a bidocência. A gente está acostumado a trabalhar sozinho. De repente se ver junto com o outro, diante de pessoas com formação e visão diferente e ter que fazer junto! (Joana, Coordenadora Pedagógica).

A experiência da bidocência traz o exercício desafiante da convivência na presença do outro em relação de alteridade. Bhabha (2013), ao discutir a enunciação na perspectiva da diferença afirma que a alteridade implica constituição híbrida, sem apagamento das diferenças, mas em uma identificação ambivalente que na irrupção mantém sempre o encontro com o duplo, produzindo deslocamentos e incertezas do significado cultural.

Em fevereiro de 2015, em uma reunião pedagógica com docentes e técnicos para discutir o texto sobre bidocência que iria compor o Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, uma professora solicitou uma alteração no texto, no trecho referente à relação que se constitui entre as duplas de trabalho, afirmando não achar adequado o uso dos termos “medo” e “ansiedade”. E completa o argumento: “*medo e ansiedade é não ter a dupla!*” (Diário de Campo, RPG, dezembro de 2014). Outra professora sugeriu que fosse abordado o desconforto de se revelar e se expor ao outro.

Cabe ressaltar, ainda, que a prática pedagógica da bidocência na Educação Infantil recorrentemente precisa ser defendida na disputa política com outras áreas e segmentos de ensino pelo quantitativo de professores disponibilizados para o Colégio Pedro II pelo governo federal. Algumas vezes, a questão da bidocência implica em outras questões na organização das propostas curriculares, como por exemplo: a relação com os assistentes de aluno⁷⁰ para que não sejam transferidas para eles as ações de cuidados (como olhar as crianças no pátio, auxiliar a criança na sua alimentação, na sua higiene, no cuidado com os seus materiais e brinquedos, dentre outras, conforme observado e relatado em situações específicas por alguns assistentes), demandando a reflexão entre a indissociabilidade das ações entre o educar e o cuidar; a organização de horários de planejamentos individuais e em dupla; o evitamento de que se torne uma prática de alternância na regência e atenção às crianças; e a questão de professores como referência em detrimento às outras áreas.

Nesse caminhar são percebidos muitos deslocamentos. No final de 2014, em um COC, um professor de música que trabalhava pela primeira vez com crianças dessa faixa etária falou da experiência de “*vivenciar o outro na troca com ele, de se envolver, de vestir essa outra roupa na experiência com as crianças*”. Falou também sobre o lugar desconfortante e ambivalente da Educação Infantil, de ser uma etapa nova na instituição e ao mesmo tempo

⁷⁰ Os assistentes de alunos são servidores concursados e na Educação Infantil, entre outras funções, estão presentes nas rotinas diárias das crianças, em contato com elas e com suas famílias, organizando seus horários e o fluxo de entrada e saída, os horários de alimentação, a circulação entre as salas, os fluxos entre pátios e banheiros, a organização e entrega de materiais, diários de classe, agenda aos professores e familiares, a condução e acompanhamento ao gabinete médico, quanto necessário. Pela disponibilização física do prédio e faixa etária, interagem grande parte do tempo com as crianças, conversando, desenhando e brincando com elas nos momentos em que exploram os diferentes espaços da escola.

desse “*frescor, da inspiração da novidade, do começo da empolgação*” da equipe. Comentou sobre a experiência da participação das crianças de 5 anos na inauguração do teatro do complexo, apresentando um hino para a Educação Infantil, composto por elas, sobre a construção de letras e melodias, e como isso é diferente também para o Colégio (Diário de Campo, COC, dezembro de 2014).

Nesse mesmo mês de dezembro de 2014, uma professora recém-concursada para regência na Educação Infantil fez, em sua avaliação de fim de ano, uma declaração:

Eu fiz Pedagogia, mas não estudei a infância. Ouvir a Clarice falar de infância foi imprescindível para mim. Foi fundamental. [A professora interrompe a fala e se emociona. Diz que gostaria de prestar essa homenagem à Orientadora Pedagógica. E justifica a fala:] Você estar em sala de aula e de repente sair para assumir uma função é muito difícil, porque as pessoas se acham diferentes sim. E nessa função, a abertura para ouvir é fundamental. A gente que vem do município está acostumada a estar muito sozinho nesse caminho... (Laura, professora GI).

No primeiro Conselho de Classe das crianças de 3 anos, em setembro de 2014⁷¹, atenta à chegada desse novo grupo e a partir da leitura dos primeiros relatórios de avaliação, a Orientadora Pedagógica problematizou “*a visão da criança de 3 anos como falta, no lugar de incompletude, historicamente construído*”. Problematizou também a comparação às crianças de 4 e 5 anos, para que se evitem registros focando o que a criança não faz ou não alcança em comparação às mais velhas. Incita o grupo com uma questão: “*O que a gente, enquanto professor, sabe que a criança sabe?*” E defende que essa pergunta deve mudar o rumo da construção do relatório, afirmando que geralmente os relatórios são produzidos comparando o que elas sabem em relação ao que a gente sabe, às nossas referências como ponto de partida. Diante dos deslocamentos e proposições enfatiza em sua fala a necessidade de assumirmos a posição de que é uma opção não “acelerar” alguns processos nas crianças e evidenciar isso aos pais (Diário de Campo, COC/GI, dezembro de 2014).

Em uma reunião de planejamento semanal, em 2015, as Orientadoras Pedagógicas apresentaram uma pergunta como desafio para a semana, como ponto de observação dos próprios professores, para ser respondida no encontro seguinte: “*O que vocês mudaram no planejamento em função do que as crianças trouxeram essa semana (necessidades, interesses)? O que foi possível mudar para a próxima semana? O que aprenderam com as crianças?*”. E ao fim da reunião relataram o quanto têm crescido ao sugerir propostas e também ao observar e interagir com as crianças, na prática com as professoras regentes:

⁷¹As turmas com crianças de 3 anos de idade passaram a ser ofertadas apenas em abril de 2014. Na instituição investigada as turmas e grupamentos são organizados por faixas etárias. Partindo desse mesmo critério, nas instituições de Educação Infantil as crianças de 3 anos fazem parte da creche e as de 4 e 5 anos, da pré-escola.

“Cada vez que entro na turma, me formo também como professora. Não é supervisão!” (Clarice, Orientadora Pedagógica).

As intervenções citadas revelam deslocamentos da prática em direção à troca, às relações, ao protagonismo infantil, à movimentação em relação às expectativas de responsáveis e à construção de olhares a respeito dos instrumentos de avaliação que, para uma parte da equipe, constituía uma novidade. Não havia modelos prontos, estavam sendo construídos coletivamente.

Em um dos cursos de capacitação oferecido pela Diretoria do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Educação Infantil, ressurgiam temas relativos às integrações entre as diferentes áreas, valorizando os processos de criação e autoria das crianças e o papel mediador dos professores. Em um dos cursos, uma das professoras relatou a dificuldade de deixar a produção livre criativa aflorar, a ser explorada em Artes: *“são 18 cabeças pensantes diferentes, querendo coisas diferentes com o professor para mediar isso tudo”* (Diário de Campo, julho de 2014).

Outra temática abordada nos cursos de capacitação para os professores da Educação Infantil falava do uso das tecnologias como possibilidade de autoria das crianças, como usar as tecnologias para a produção. A palestrante problematizava as dificuldades dos docentes em realizar planejamentos que envolviam o uso de ferramentas que fossem utilizadas pelas crianças, como autoras, deixando-as explorar e mostrar o que sabem, como fazem. Provocou os servidores presentes no curso a naturalizar a presença das tecnologias na escola, tornando esses equipamentos invisíveis no sentido de deixarem de ser surpresa para as crianças, ou uma grande novidade: *“é preciso trazer a vantagem cultural da tecnologia para a escola”* (Diário de Campo, julho de 2014).

Nesse momento a professora de Informática ressaltou a importância do estudo para essa mudança de perspectiva, dizendo que estava totalmente voltada aos estudos da DCNEI e documentos orientadores de trabalhos com a infância, mas que a prática ainda era um desafio, um campo a ser descoberto: *“como fazer se ainda temos a visão que a criança vai entrar no laboratório, sentar e fazer o que pensamos?”*, pergunta, voltada às possibilidades de integração com as outras áreas. Uma das Orientadoras Pedagógicas, por outro lado, se disse satisfeita por ouvir a abordagem sobre as mídias como formas de expressão e comunicação, o que amplia a relação da criança com o computador e outros equipamentos (tablets, máquinas fotográficas, entre outros), vislumbrando possibilidades de outros usos em espaços para além dos laboratórios.

A palestrante finalizou dizendo que as mídias fazem parte da cultura da criança, e que essas culturas devem perpassar as práticas pedagógicas. E provocou o grupo a destensionar as relações entre as áreas e começar a garantir o “como fazer” na discussão das concepções na construção do Projeto Político-Pedagógico. Uma das professoras se voltou para o grupo e disse: qual é a nossa metodologia? Estamos conversando, mas precisamos conversar mais... E falou da imensa alegria de chegar à escola e não receber nada dizendo: “*toma, a escola está pronta!*”. E do grande desafio de chegar e receber: “*façam a escola como vocês acham que deve ser!*” (Diário de Campo, julho de 2014).

Revelam-se, nessa tensão, os desafios de organização do planejamento e rotina escolar de forma a atender as especificidades das crianças, integrando diferentes áreas de conhecimento em experiências significativas, demandando a organização dos tempos dos professores, em um tempo no qual a criança deve ser o eixo central da produção curricular.

Esses desafios são abordados por professores em uma reunião pedagógica de avaliação:

[...] a nossa formação teórica na Educação Infantil é de que a criança não tem partes no currículo. O currículo parte da criança. A criança é o currículo. Fazer um currículo com tanta gente e olhar a criança no foco é difícil... aos professores de linguagens pedimos desculpas porque não sabíamos fazer isso, não sabemos como trabalhar com isso. Eu queria muito que ano que vem a gente sentasse e fizesse um currículo nosso, pensado nessas crianças de 3 anos, sem fechar em “atividades”. Em nenhum lugar a gente tem tanta gente boa junto, envolvendo diferentes linguagens pra pensar o currículo para as crianças, nessas condições que o colégio apresenta pra gente. Muita outras escolas dizem que isso não é importante, mas muitas também não têm recursos pra bancar isso... (Professora Isabela, GII; Diário de Campo, RPG, dezembro de 2014).

É um déficit que a gente tem em relação às atividades que enriquecem muito o nosso trabalho. Eu acho ótimo entrar na sala e ver que há afinidade com o que a colega faz. Às vezes parece que a gente quer acabar com as atividades, que isso pareceria a solução. Mas não é isso... (Professora Carmem, GII; Diário de Campo, RPG, dezembro 2014).

A gente vive numa sociedade extremamente individualista. Participar de uma proposta coletiva como essa é extremamente desafiador. É difícil. (Cássia, Coordenadora Pedagógica de Disciplina; Diário de Campo, RPG, dezembro de 2014.)

Ao longo de quatro anos, o currículo vai sendo construído entre essas tensões:

A gente vive a construção constante de um currículo lá dentro, e que se faz no dia a dia. Assim que a gente chegou a gente não tinha nenhum papel, depois a gente até recebeu o projeto de implantação... mas não tinha nada dizendo como seria o nossodia a dia. Por exemplo: Os pais entram ou não entram na escola? Pode tomar banho de mangueira todo dia? Tem que avisar com dois dias de antecedência? Pode refrigerante? Pode bala? Umass coisas mínimas do dia a dia, isso teve que ser construído e criou tensão lá nas discussões. Porque cada professor chegou com uma concepção diferente de Educação Infantil, com uma ideia de trabalho. Então pra

gente chegar num consenso e tentar construir esse currículo da gente, e até isso... Pode alfabeto na sala? Não pode? Currículo é só essa questão de se trabalhar leitura e escrita, raciocínio lógico, matemático? Ou não? O pátio também é currículo? Isso tudo pra mim faz parte desse dia a dia, dessa construção, porque eu entendo que todos os momentos da escola são pedagógicos e está tudo dentro desse currículo. Tudo é experiência. Pra mim o pessoal da secretaria tá dentro do currículo, nessa relação com a família, com as crianças. Então eu não tenho uma definição certa, mas eu vejo que todo Projeto Político-Pedagógico da escola, da forma mais ampla, está falando de um Currículo. E ele é construído no dia a dia, mesmo que já estivesse alguma coisa escrita, ele estaria claramente sendo reelaborado diariamente pelas pessoas. Até rodízio de pessoas que chegam, que saem, que trazem contribuições, professores efetivos que estão chegando, que ainda então compondo as equipes. Então são muitas realidades, muitas experiências que vêm somar, vêm tensionar, acrescentar, enfim, pra gente poder o tempo todo repensar esse Currículo. Então pra mim é tudo, tudo o que está acontecendo ali dentro faz parte desse Currículo. (Priscila, Coordenação Setorial/Direção).

Desse modo, a Educação Infantil vai sendo instituída e insurge como o novo que desvela o processo agonístico, criador, de formação e político. Sobre esse processo desafiador, Oliveira e Abramowicz (2013), defendem:

É preciso pensar a educação, a criança e a infância a partir de outras bases; bases estas pensadas a partir das diferenças. Essa infância que tentamos o tempo todo capturar, resiste e nos escapa, em um movimento incessante de se reinventar (p. 163).

2.4 “O que não queremos perder do Pedro II? E o que não queremos perder da Educação Infantil?”: tradição e protagonismo infantil na produção curricular

Muitas vezes reclamamos por não ser ou ter isto ou aquilo... Pense se recebesse tudo pronto, não teria as experiências que tem, ou seja, não seria você.

Gravuni

Os questionamentos que formam o título deste item foram apresentados por uma professora de Educação Infantil em reunião de colegiado (registro em Diário de Campo, 2015). Além das angústias na produção curricular e da discussão entre os servidores sobre a distribuição de “tempos de aulas”, os tipos de uniforme, sobre formar ou não formar na entrada da escola, sobre o hábito de cantar ou não o hino do Colégio Pedro II e as formas institucionalizadas na maneira de ofertar a alimentação às crianças, a questão do acesso dos pais à escola e outras práticas pedagógicas habituais no Colégio Pedro II reverberam e tensionam a produção de práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Se toda negociação implica articulações e deslocamentos que impedem um fechamento de ideia em sua totalidade, a própria indagação sobre “o que não queremos perder do Colégio Pedro II e o que não queremos perder da Educação Infantil” parece antever as significações em disputa na instituição da Educação Infantil, diante das diferenças apresentadas no processo de institucionalização da infância em um contexto escolar.

Cabem aqui algumas reflexões sobre o encontro das especificidades da infância e das especificidades da escola. Quando indagada sobre o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil, e sobre como as junções de diversas ideias e experiências de professores estavam em diálogo na construção da Educação Infantil no Colégio Pedro II, uma das entrevistadas na pesquisa respondeu:

[...] o Projeto Político-Pedagógico é construído no chão da escola onde você vive, independente do espaço onde é. Então nesse processo que a gente vive na construção de tentar de alguma forma trazer o que a gente vive, de construção do currículo no cotidiano, a gente se reúne pra tentar colocar isso em palavras e no comum, palavras que possam reverberar um comum. Eu acho que nesse processo a gente encontra o Pedro II, e aí isso vai mudando algumas coisas, isso vai criando algumas tensões, isso vai situando algumas discussões, a gente vai entendendo certas questões que se colocam a partir de estar... de ser uma Educação Infantil no Pedro II. Eu acho que isso a gente vai construindo... essas coisas no processo, a gente vai se entendendo e criando essa identidade. (Paula, Chefe de Departamento).

A fala da entrevistada evidencia que a identidade, enquanto alinhamento discursivo da Educação Infantil a despeito de um projeto de implementação, não está dada *a priori*. Vai se constituindo nas relações cotidianas. Nesse percurso “de encontro da Educação Infantil com o Pedro II” situações contingenciais nesse espaço fronteiro vão tensionando o processo de instituição em torno do ter, no entendimento do simples fato de existir Educação Infantil na instituição, e do ser, de se constituir Educação Infantil no Colégio Pedro II. Esse encontro contingencia a constituição identitária do projeto, em um processo de enunciação nas políticas curriculares no qual, quando “*a gente vai entendendo certas questões que se colocam a partir de estar... de ser uma Educação Infantil no Pedro II*” ficam evidenciadas as necessidades de articulação e negociação que caracterizam o processo político de produção curricular.

2.4.1 O que não queremos perder do Colégio Pedro II? O encontro com a tradição

Tomando como ponto de partida o discurso de tradição em torno da escola investigada, algumas questões incitam o olhar para uma rede complexa de significações em disputa por uma concepção hegemônica para o sentido de oferta de educação pública na Educação Infantil. Essas redes de significações envolvem as demandas e expectativas

institucionais e da comunidade escolar como um todo, inclusive dos responsáveis das crianças.

Na reportagem que anuncia a inauguração da Educação Infantil no Colégio Pedro II, em 2012, é possível identificar algumas produções discursivas: o destaque da instituição nos sistemas de avaliação do ensino no país, a intenção de expansão da oferta de vagas em outras unidades ou *campus* do Colégio Pedro II, as perspectivas da importância de a criança entrar mais cedo na escola porque assim ela “se desenvolve mais rápido”, a disputa por uma vaga na instituição como garantia de uma “educação de qualidade para o resto da vida”, a relação “custo benefício” na equiparação com a oferta de ensino da rede particular e a “garantia de aprovação no vestibular”.

Figura 14 – Reportagem jornal O Dia



Fonte: Jornal O Dia de 27 de março de 2012, página 10.

A demanda evidenciada nos grandes números de inscrição para os editais de sorteio do Colégio Pedro II que dão acesso a essa primeira etapa da Educação Básica pode ser interpretada como reflexo da baixa oferta de vagas exaustivamente apontada nos estudos e políticas públicas de educação para a primeira infância. Contudo, uma sondagem feita pelo Sesop junto aos responsáveis das crianças sorteadas na seleção para a Educação Infantil (que busca identificar, entre outras questões, as motivações da escolha pelo Colégio para a matrícula na Educação Infantil e as expectativas em torno dessa etapa da Educação na instituição) vai trançando os fios dando tessitura a esse encontro. Entre o Colégio Pedro II, a Educação Infantil e as significações possíveis vão sendo evidenciadas as diferentes possibilidades de significação e produções de sentido acerca da Educação Infantil

apresentadas pelos responsáveis, marcadas pela ênfase em torno do discurso de oferta de um ensino de qualidade e de uma escola de tradição e excelência. A esse respeito, Paula comenta na entrevista:

[...] Às vezes nem é uma questão de qualidade! Porque justamente... o que é qualidade na Educação e o que é qualidade em cada etapa dessa educação, não necessariamente é o que os pais esperam quando eles pensam numa escola de qualidade. Quando pensam numa escola de qualidade, muitas vezes eles pensam “Ah não, é uma escola onde o meu filho vai aprender a ler e escrever!”. A princípio, ele pode aprender a ler e a escrever em qualquer escola [risos], de repente tendo experiências melhores ou piores, levando menos tempo ou mais tempo, sabe? E até no sentido da escola pública, você ter assim... as escolas particulares são consideradas de qualidade por quê? Porque os estudantes passam numa prova de vestibular ou não? (Paula, Chefe de Departamento).

Para possíveis inferências, entre as diversas possibilidades de interpretação, apresento a seguir algumas respostas dadas pelos responsáveis, na investigação realizada durante a matrícula para o ano letivo de 2017:

Grupamento III: 3 anos de idade (creche), sorteio 2016/ ano letivo 2017

Figura 15 – Responsável 1

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Pela tradição de um ensino de excelência da rede pública.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Tenho grandes expectativas em relação a formação escolar do meu filho, devido as informações sobre a seleção de professores devidamente preparados e a estrutura do colégio que aparenta ser ótima.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 16 – Responsável 2

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Por ser uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Um local de prazer, lúdico e de aprendizagem, que estimule a curiosidade e respeite o tempo da criança.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 17 – Responsável 3

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

A excelência do ensino

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Que meu filho seja atendido em suas necessidades pessoais, seja tratado com carinho e respeito, aprenda a ser um leitor ativo, tenha prazer na escola e no conhecimento e participe, que seja auxiliado no processo de se tornar uma boa ser humano.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 18 – Responsável 4

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

A Educação Brasileira atravessa um grande crise seja pelo sucateamento da sua estrutura seja pela perspectiva pedagógica que privilegia a formação p/ o mercado em detrimento dos aspectos humanistas necessários a construção de uma sociedade mais justa. O CPTI é uma exceção a esta tendência e tem se demonstrado protagonista na luta por uma nova educação, libertadora e sustentável.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Essa escola democrática, sustentável, ética e humana depende da participação de todos os sujeitos, e os pais são co-responsáveis por este processo que se inicia. Espero poder contribuir e ao mesmo tempo, perceber uma postura de abertura para os espaços decisórios da instituição que ensina e pratica o consenso, a rede de consenso, o respeito a diferença e a liberdade.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 19 – Responsável 5

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

A qualidade de ensino.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Oferecer um ensino de alta qualidade, de forma a capacitar minha filha para o futuro.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 20 – Responsável 6

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

POR SER UM COLÉGIO HISTÓRICO E QUE SABEMOS QUE POSSUI UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

AS MELHORES POSSÍVEIS, TENDO EM VISTA A ESTRUTURA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 21 – Responsável 7

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

A história que a escola tem juntamente com o ensino de qualidade

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

As melhores possíveis. Garantia de que meu filho terá um futuro promissor, não dependendo dele, de nós os pais

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 22 – Responsável 8

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Oportunidade de um bom ensino a longo prazo

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Bom ensino e boa relação com os alunos, auxiliando no processo de independência da criança.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 23 – Responsável 9

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Por ser um colégio de excelência.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Que minha filha desenvolva da forma correta dentro da necessidade da idade. habilidades e competências

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 24 – Responsável 10

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

O ensino de qualidade

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Tem desenvolvimento na parte motora, cognitiva e social. É um preparo adequado p/ o ensino fundamental.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 25 – Responsável 11

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

COLÉGIO COM NOME, TRADIÇÃO E REFERÊNCIA NO ENSINO

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

QUE POSSA ENSINAR O MÁXIMO AO MEU FILHO E ALFABETIZÁ-LO

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Grupamento IV – 4 anos de idade (creche), sorteio 2016/ ano letivo 2017

Figura 26 – Responsável 12

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Devido ao ensino de qualidade

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Que meu filho tenha uma trajetória brilhante e que tenha um mundo pela frente e que ele adquira sua formação de base até ir para uma faculdade pública.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 27 – Responsável 13

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Uma excelente escola. Porque o aluno já vai com o futuro garantido e com ótimo ensino.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Que meu filho vai adaptar ao colégio e que consiga acompanhar o ensino da escola.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 28 – Responsável 14

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Pelo colégio oferecer uma educação de ótima qualidade

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

espero que meu filho terá ótimas oportunidades de desenvolvimento não só na educação mas também enquanto pessoa e espero que ele continue no colégio até concluir o ensino médio

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 29 – Responsável 15

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

EXCELENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

APLICAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO QUE VENHAM A CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DA DAFNE. ENSINO EM EXCELENCIA QUE TORNE ELA UMA CIDADÃ MELHOR

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 30 – Responsável 16

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

Ser uma instituição de ensino público, reconhecida e renomada na sociedade. Além do ensino de qualidade e gratuito.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

Que a instituição se mantenha com seu ensino de qualidade, preparando nossos filhos para o ingresso em outras instituições de educação no país.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 31 – Responsável 17

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

ENSINO DE QUALIDADE E TRADICIONAL DENTRO DA PERSPECTIVA DE ENSINO EXISTENTE NO BRASIL.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

OPORTUNIDADE DE CONVÍVIO COM OUTRAS CRIANÇAS PARA QUE DESENVOLVA A SOCIALIZAÇÃO TANTO COM OS COLEGAS, COMO COM OS PROFESSORES. APRENDIZADO DE FORMA SÉRIA E DE ACORDO COM A FAIXA ETÁRIA, ESTIMULANDO, TAMBÉM, O LADO COGNITIVO DA CRIANÇA. INTERAÇÃO ENTRE PAIS E COLÉGIO, SEMPRE.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 32 – Responsável 18

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

O FATO DE SER UMA INSTITUIÇÃO QUE PRIMA PELA QUALIDADE DE ENSINO E SER REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO PÚBLICA NO PAÍS

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E QUE A PREPARE PARA FUTUROS DESAFIOS NA VIDA ACADÊMICA E NO CONVÍVIO SOCIAL

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Figura 33 – Responsável 19

O que motivou a escolha do Colégio Pedro II para realização da matrícula na Educação Infantil?

A TRADIÇÃO E EXCELÊNCIA NO ENSINO.

Quais são as suas expectativas em relação à Educação Infantil no Colégio Pedro II?

AS MELHORES POSSÍVEIS. ESPERO QUE ELA POSSA OBTER SUCESSO NOS ESTUDOS ATÉ A FASE PRÉ-UNIVERSITÁRIA.

Fonte: Sesop/Creir, jan.2017.

Além das diferentes e possíveis significações de excelência e tradição associadas à instituição e da produção de sentido observada de forma relacional em torno da oferta de qualidade na Educação Infantil, encontramos menções associadas a um atendimento com o olhar voltado às especificidades da infância, com a perspectiva de que as experiências e as relações com o outro e com o conhecimento sejam vivenciadas “em seu tempo”, ou “no tempo adequado à faixa etária da criança”, assim como, expectativas de prontidão para o Ensino Fundamental, de alfabetização e de preparação para o futuro, a vida acadêmica, a universidade...

Cabe, contudo, observar até que ponto, nessa demanda, há priorização ou atravessamentos da possibilidade de antecipação de entrada no Colégio Pedro II, como antecipação na preparação para os segmentos subsequentes. Tendo ainda como questão fulcral o discurso construído de qualidade na oferta do ensino público, a demanda aparece em sua ambivalência, deixando dúvidas em relação a preponderância da motivação: colocar os filhos na Educação Infantil ou antecipar a escolarização no Colégio Pedro II.

Ainda que haja um leque de ideias para circunscrever o que é qualidade, provocando múltiplas significações e deslocamentos para uma infinidade de objetivos e fins, entre o desejo e o receio de ser referência, e diante dos riscos de nomear a qualidade em uma ideia totalizadora, a instituição traz características em suas produções discursivas que constituem marcas identitárias que despertam sentimentos de pertencimento e admiração entre muitos servidores, alunos e responsáveis, que “não querem perdê-las” nas ressignificações. Entre algumas dessas, pode-se destacar a ideia de pertencimento perpetuada em servidores, alunos e egressos⁷² e repetidos discursos em torno de vultos e figuras ilustres que fizeram parte da

⁷² “O Colégio Pedro II lança uma ferramenta de Cadastramento de Egressos. A ação, desenvolvida pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Prodi), visa criar um vínculo com seus ex-alunos, e é importante para saber o que fazem os ex-alunos do CPII, seus sucessos e dificuldades, acompanhando seu desempenho acadêmico e profissional. [...] permitindo conhecer a situação atual de cada um, avaliando a influência do CPII em sua formação, além de nos auxiliar a manter o compromisso com o aperfeiçoamento contínuo da Instituição, melhorando nossos cursos e direcionando nossos projetos. Participe! Contribua com

escola; o uniforme e o hino institucional como patrimônio e símbolo institucional; a ideia ambivalente que ao longo dos anos reverbera entre os servidores como uma instituição “tradicionalmente inovadora” nos muitos anos de existência e, conforme citado nas perspectivas de alguns responsáveis, a qualificação e valorização do corpo docente.

Sobre esse último aspecto, uma professora relatou às colegas em reunião de planejamento que na ocasião da reunião de responsáveis um pai solicitou que o currículo dos professores fosse publicizado para que ele pudesse mostrar “*com quem os filhos dele estão estudando*”, falando com certo orgulho disso. O responsável se referia a uma época em que havia um pequeno resumo da formação dos professores numa página da Educação Infantil. As docentes comentavam entre si a importância de reafirmação desse lugar que “*não é menor ou de quem estudou menos, mas uma opção de trabalho*” (registro em Diário de Campo, 2015).

A questão da formação e qualificação dos professores que trabalham na Educação Infantil ainda é um tema que gera inquietações, uma vez que a exigência legal de formação mínima para atuação na área é relativamente recente, e por ser um lugar que historicamente poderia ser exercido por qualquer pessoa sem formação específica:

Eu já trabalhava com Educação Infantil e com Ensino Fundamental no município do Rio. Eu gostava muito. Além de gostar de trabalhar na prefeitura, eu só saíria de lá pra ir pra Rede Federal porque com relação à minha carreira, era o que era bom pra mim. Então uniu o útil ao agradável! Uniu o meu desejo de continuar na Educação Infantil, o trabalho com as crianças, junto com a possibilidade de melhores condições de trabalho, de uma estrutura legal. Quando entrei no Pedro II tive certeza da minha escolha, que eu tinha feito uma escolha bacana e estou até agora no Pedro II. Muitas pessoas me questionavam porque eu ia fazer [o concurso para o Colégio Pedro II] se eu já tinha concluído o Mestrado e estava construindo uma trajetória para ser professora... porque uma pessoa vai estudar até o Doutorado e depois quer voltar para sala de aula para trabalhar com as crianças pequenas? Eu sempre tive muita clareza dessa minha escolha. Eu via no Pedro II uma possibilidade de fazer o que eu gostava de uma forma que me desse mais condições. (Clarice, Orientação Pedagógica).

Sobre esse aspecto, a equiparação de todos os professores como docentes do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) nas condições de trabalho e plano de carreiras tem uma significação importante na valorização docente independentemente da área de conhecimento e do segmento em que trabalham. O que, se por um lado, os coloca em condições de igualdade, por outro, tensiona algumas relações de trabalho impactando na organização da rotina, das práticas pedagógicas e da estrutura de funcionamento quando postas as especificidades de atendimento às crianças de cada etapa da educação ou segmento

de ensino. Evidenciando as especificidades como diferenças, percebe-se a ambivalência na produção discursiva, que ora entende o atendimento às especificidades como priorização do aluno/criança no processo, ora como desigualdade nas condições de trabalho.

No que se refere ao sentimento de pertencimento dos alunos e servidores do colégio, Cotrim e Henriques (2015) relatam a experiência vivenciada no Creir de criação de um hino com as crianças na Educação Infantil, para ressignificar a grande carga de significados e história que o hino do Colégio Pedro II imputa aos servidores e alunos do colégio. No artigo, os professores narram que quando a Educação Infantil era atrelada ao Ensino Fundamental as crianças de 4 e 5 anos cantavam o “Hino dos alunos do Colégio Pedro II” formados junto com os demais alunos daquele segmento. *“Estes cantos são carregados de tantos significados que há relatos informais de professores e alunos que têm o desejo de que o hino seja cantado em seu enterro, tamanho poder simbólico dessa música”*. Mesmo considerando *“toda essa teia de significados referente ao hino do Colégio”* (p.39) foi questionada pela Coordenação Setorial instituída em 2014 a ação de colocar as crianças em forma, cantando o hino apenas como um ato perpetuador da tradição, sem sentidos significativos para as crianças de 3 a 5 anos, ao repetirem frases como *“nós trazemos no olhar o lampejo de um risonho fulgente porvir”* (ibidem, 39).

Os autores revelam que foi proposta então a criação de um hino da Educação Infantil no qual as crianças pudessem experimentar, expressar com suas palavras, sentimentos e percepções como significam aquela escola, num processo de tradução da significação de todo o simbolismo atribuído ao Hino do Colégio Pedro II. Seguem fragmentos do texto que relatam parte dessa experiência:

Ao pensar na tradição do Colégio Pedro II e no Histórico da Educação Musical da Instituição, logo percebemos a grande responsabilidade que nos esperava. [...] Estar numa instituição que carrega tanta história e tradição nos faz assumir a perspectiva de que também nossas crianças, ao entrarem nesse espaço novo pensado para a infância, serão capazes de fazer parte dessa história, construída com elas, e não somente para elas. [...] Percebemos que o sentimento de companheirismo, amizade, admiração e pertencimento a escola foram muito presentes, marca já registrada do Colégio Pedro II, sentimento agora traduzido pelas vozes dessas crianças. (COTRIM; HENRIQUES, 2015, p. 37, 39-40).

No artigo analisado são destacados todos os passos de criação do hino envolvendo diferentes áreas de conhecimento, os processos de negociação entre as crianças para a escolha de palavras, de frases e melodias, levando em conta a grande diversidade de gêneros e estilos musicais trazidos pelas crianças, em toda a variedade de contextos culturais, acompanhados de expressões corporais e sons percursivos utilizando o corpo, seguindo o estilo musical.

Ainda que não tenha sido produzido com esse objetivo, ao serem convidadas a participar da inauguração do Teatro Bernardo Pereira de Vasconcelos no complexo escolar de Realengo, com 410 lugares ocupados entre os quais autoridades da instituição, optou-se por apresentar a produção das crianças para o Hino da Educação Infantil. Contudo, a decisão foi tomada sem que fosse prevista a reação dos servidores e alunos da escola: vanguardismo? Ousadia? Afronta ao hino oficial? Com o esclarecimento das concepções de infância e de todo o processo de significação na produção, a apresentação foi ovacionada e comemorada pelas crianças.

O questionamento feito à época sobre a participação das crianças na forma na hora da entrada, que chegou a ser cobrada por alguns servidores do Colégio (“*quando as crianças vão começar a formar para cantar o hino? Alguns pais querem saber...*”), após a desvinculação da gestão do Ensino Fundamental, vai ao encontro do estudo desenvolvido por Motta (2011) sobre as transformações sociais na passagem de crianças a alunos, na transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No diálogo com os estudos da autora, entende-se o questionamento sobre a forma problematizada da leitura de que, na vinculação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, não se aguardou a passagem de um segmento ao outro para essa “transformação”.

Na repetição de um hábito tradicional da instituição, de aprender a cantar o hino e fazê-lo participando formalmente dos ritos na rotina escolar semanal, no momento da entrada do pátio, sob o olhar dos responsáveis, são passíveis algumas reflexões: se por um lado, é possível ver um momento de integração entre os dois segmentos, favorecendo uma futura transição e a participação das crianças pequenas nas práticas habituais da escola como ação de inclusão e pertencimento, por outro, é possível ver a antecipação da formação do aluno, e mais que isso, a formação do aluno do Colégio Pedro II. Há que se considerar ainda, que a ação ocorria uma vez por semana, momento específico em que era permitido o acesso à escola, sem agendamento prévio, dos pais que desejassem assistir ao ritual.

Cabe considerar, contudo, na relevância de não polarização (em negar a toda e qualquer ação escolar na Educação Infantil) ou de tensionamento das relações de preparação ao Ensino Fundamental a importância de que sejam observadas em que condições e de que forma se dá a participação das crianças nessas decisões sobre seus interesses e negociações em diferentes propostas, na atenção de que a tradição não se sobreponha à infância. Dando sentido à questão sobre o que não se quer perder do Pedro II e o que não se quer perder da infância, as negociações tornam os deslocamentos possíveis e as articulações, necessárias.

A reputação de ser uma escola tradicionalmente inovadora foi outro aspecto despontado nas entrevistas. A entrevista coletiva realizada com as Coordenadoras Pedagógicas traz um breve diálogo a esse respeito:

Janaína: Deixa eu só fazer uma complementação pra não ficar aquela fala vazia de que eu estava assustada com a tradição [risos] quando eu falei da prova. Quando eu cheguei, eu fiquei deslumbrada com tantas possibilidades. E acho que é como alguém falou: que o Pedro II é tradicionalmente inovador! Até no Ensino Médio tem muitas propostas que são bacanas, porque realmente quando você olha o programa, você vê umas coisas... dá uma visão... de que o Pedro II seja uma coisa tradicional, mas quando a gente vê o trabalho que é feito na prática...

Rita: É como se fosse uma coisa assim, hermética, bem... na verdade, na prática existem projetos onde a gente tem liberdade de fazer.

Joana: A gente tem liberdade de trabalhar, mesmo dentro daquela coisa mais fechada, a gente tem uma certa liberdade pra criar... eu acho!

Janaína: Nunca vai ser totalmente fechado. Tem lá o conteúdo [...]. Então é um trabalho que às vezes o papel não traduz o que é feito [...] o que é um desafio que a gente tem feito nessa construção do projeto... de traduzir um pouco mais desse trabalho que tem sido feito, porque justamente para quem está de fora, ainda mais eu que não conhecia nada do Pedro II, que vim de São Paulo, quando você lê uma prova... lê um documento, não é nada disso. E além de adorar a Educação Infantil, eu escolhi também por essa possibilidade... eu falei “Acho que vou ter mais liberdade” nesse sentido de não estar presa de repente ao ensino muito tradicional [risos].

Cássia: Todos os colegas que eu tive que estudaram, sempre quiseram voltar acho que meio que para continuar essa excelência que todo mundo fala... mais tradicional, mas de vanguarda, que está sempre à frente do tempo. (Coordenadoras Pedagógicas).

Nesse contexto, conforme os pressupostos de Bhabha (2011, 2013) se dão atos de produção de sentido, de discurso, de prática de subjetivação, pautados na ideia de iteração, distanciando-se da noção de reprodução essencialista, de manutenção de uma tradição, que sempre que traduzida já não é a mesma. É performática, é constituída de deslocamentos, envolve outras contingências. Traduzir é negociar, compartilhar, transitar entre conceitos e ocupar espaços de ambivalência. Trazendo para o campo do currículo, a tradução é uma experiência de abertura ao outro. É nessa negociação e tradução que podemos caracterizar o currículo como entre-lugar, espaços impossíveis de demarcações pelo caráter constituído por interstícios, diferenças, negociações e multiplicidade de diálogos (BARREIROS; FRANGELLA, 2007).

É pensando também nessas diferentes formas de significação e multiplicidades de diálogos que a produção de sentidos para a excelência e a qualidade é problematizada, conforme explicitado no trecho da entrevista abaixo:

Eu já acho complicado quando a gente diz assim: “Oferecem ensino de qualidade!” isso quer dizer que se eu ofereço ensino de qualidade, eu já estou supondo que outras não oferecem, que esse é um diferencial meu. Eu não sei, eu acho muito complicada essa qualificação, qualquer que seja... E que eu acho que é a mesma questão da excelência! O que é excelência? Eu não sei o que é excelência! Porque excelência vem muito dessa questão de uma avaliação! Então você tem o... “insuficiente; regular; bom; muito bom e excelente” a gente é excelente? A gente está no top? O que a gente está vivendo é o top [risos]! Mas o que é esse top? É um limite e a gente se acomoda? Por que também é aquela coisa fluida, né? O que eu posso considerar excelência, outra pessoa pode não considerar. De repente alguém pode considerar que é um sinônimo de excelência, por exemplo, os alunos, sei lá, fazerem dever de casa, e aí você vê lá na Finlândia que eles estão falando de abolir o dever de casa, por exemplo... Uma idéia no Brasil hoje que está sendo muito colocada é essa coisa da Educação Integral, no sentido de tempo na escola, das crianças ficarem sei lá... 7 horas na escola. Você tem justamente a Finlândia que é tomada como sinônimo de educação de qualidade, as crianças ficam 3 horas na escola! (Paula, Chefe de Departamento).

Nesses fios de investigação, no contexto analisado, interessa saber como estão sendo construídas as práticas pedagógicas constituintes das políticas curriculares da Educação Infantil. Cabe saber como a Educação Infantil vai se mobilizando, no processo de produção curricular. O que se percebe é como esses sentidos e demandas de qualidade quando situados na tradição do Colégio Pedro II tensionam esse processo.

2.4.2 O que não queremos perder da Educação Infantil? Protagonismo infantil na produção curricular

Compreendendo que as produções discursivas em torno de um discurso que se pretende hegemônico são constituídas não apenas pela linguagem falada, escrita, mas por ações, decisões, por um conjunto de práticas que enunciam as negociações frequentes, e pelas lutas por significação que se constituem nas contingências, serão apresentados alguns fragmentos de cenas cotidianas vivenciadas no Creir.

Por meio das narrativas dessas cenas, das entrevistas realizadas e do que é documentado a partir dessas experiências, pretendo evidenciar as concepções de infância e das produções curriculares na Educação Infantil, seus sentidos e possibilidades de significação.

As práticas pedagógicas giram em torno de questões como a participação das crianças nas produções curriculares e no envolvimento da comunidade escolar como um todo nesse processo. Elas não atuam de forma unilateral, mas também se formam nas relações com as crianças, na mediação entre elas e nas relações entre adultos. As cenas são narradas a partir de textos produzidos por professores descrevendo suas práticas e argumentando sobre as escolhas que fazem, de relatos de eventos pedagógicos realizados na instituição, de registros

de campo e documentos produzidos para os Conselhos de Classe (COC), para o Conselho de Alunos Representantes de Turma (Cart), o Conselho de Responsáveis Representantes (CRR) e para os Ciclos de Palestras com Responsáveis.

Os relatos convidam a pensar sobre como as práticas são realizadas, e para além disso, sobre como são produzidos sentidos pelos narradores em torno de suas práticas cotidianas, construindo significações a respeito “do que não querem perder da Educação Infantil”.

Com o objetivo de descrever uma proposta de trabalho realizada com crianças de 5 e 6 anos no Creir no ano de 2015 Martins e Moura (2017) abordam a organização de currículos escolares na Educação Infantil a partir de projetos de trabalho, potencializando o desejo e a curiosidade infantil como detonadores e orientadores desse processo, possibilitando inúmeras experiências. Nessa perspectiva os conteúdos e áreas de conhecimento surgem no decorrer do processo de acordo com as necessidades de aprendizagem que as crianças vão apresentando, mediadas pelas professoras, tendo suas possibilidades e interesses ampliados, prescindindo da integração entre as diferentes áreas de conhecimento, linguagens e mídias.

Valorizando a concepção de que o professor passa a ser o pesquisador de sua própria prática, as autoras assumem que a narrativa não deve ser tida como “modelo a ser imitado”, mas como princípio de organização do conhecimento escolar que pode ser compartilhado e experimentado, ressignificado em outras situações, em um processo de rompimento com a lógica escolar que se impõe cotidianamente, apostando no potencial dialógico das interações e brincadeiras como norteadoras das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

O tema dinossauros surgiu para o grupo em meio à criação de um texto coletivo que deveria girar em torno da invenção de “uma história de gigante”. Da narrativa coletiva eis que aparece o gigante da 34. Um dinossauro, forte, bravo e poderoso, comedor de princesas. Desde o primeiro contato com a temática o grupo indicou o desejo de se divertir, num inusitado jogo simbólico no qual os personagens principais eram as crianças da turma e as espécies de dinossauros conhecidas por eles. Sem a menor cerimônia as crianças da turma embarcaram na onda dos dinossauros. Neste universo, pouco importou se os dinossauros eram fósseis nos museus, réplicas de brinquedos ou dinossauros da imaginação. Antes de iniciar o projeto provocamos as crianças fomentando discussões sobre a temática. Observações, hipóteses, questões e sugestões foram levantadas para dar impulso aos primeiros passos de trabalho na proposta. Dessa forma avaliamos o nível de conhecimento inicial do grupo sobre dinossauros, assim como as motivações e as possibilidades que pudessem impulsionar o projeto. (MARTINS; MOURA, 2017, p. 6).

O relato revela que as professoras se colocam em todos os instantes como mediadoras do processo, desde a escuta e a observação atenta aos interesses e propostas das crianças até o fomento de possibilidades que impulsionam o projeto e a ampliação de seus conhecimentos, movimentando-se em diálogo com as curiosidades iniciais. A despeito das supostas ideias de

que o protagonismo infantil se sobrepõe de forma unilateral a qualquer intencionalidade dos professores, o diálogo e as trocas constantes com os interesses das crianças vão dando pistas e redirecionando, a todo momento, as probabilidades e propostas de ampliação dos conhecimentos em inúmeras possibilidades de experiências, deslocando os saberes dos professores:

[...] contrariando a todas as expectativas de algumas orientações de trabalhos com projetos, a princípio não havia perguntas a serem respondidas, não havia interesses por conhecimentos científicos sobre os dinossauros, mas sim o desejo de brincar e de se envolver em situações de faz de conta. (MARTINS; MOURA, 2017, p.7).

Durante toda a narrativa são registradas imagens e falas das crianças que orientam cada próximo passo dado no projeto e as proposições, contextualizadas nas experiências que viviam e propunham experimentar: *“Gente, gente, se o dinossauro nasce do ovo, a galinha nasce do ovo e o jacaré nasce do ovo... então eles são parentes!”* (MARTINS; MOURA, 2017, p. 7). A fala é de uma criança animada pela sua “descoberta” durante a conversa sobre como nasciam, viviam e se alimentavam os dinossauros. A partir daí, sob o mote da época jurássica e período pré-histórico surgiram proposições de instrumentos para medir dinossauros, pinturas rupestres, festa à fantasia nos tempos das cavernas, construção de cavernas com *“customização de trajes típicos, manipulação de argila, tintas naturais, carvão e outros materiais”* (ibdem, p.9), correspondente misterioso na figura de arqueólogo, caça ao tesouro com escavação em busca de fósseis, exposições de criança para criança: *“Vera, vamos fazer uma exposição? Por quê? Porque nós sabemos que o Tiranossauro Rex tem 60 dentes, mas as outras crianças não sabem”* (ibdem, p.10).

Nesse projeto as crianças envolveram diversos setores e funcionários, assim como outras crianças no desvendamento de questões e mistérios surgidos ao longo do processo. Acordos e regras definidos entre elas eram renegociados a todo instante diante dos novos anseios e curiosidades. No argumento constante de escuta, diálogo e olhar para a criança como outro no processo histórico as autoras apresentam suas considerações a respeito do currículo na Educação Infantil:

O currículo na educação infantil aqui defendido deve ser entendido em seu sentido amplo e vivo. Ou seja, como aquele que acontece na medida em que as crianças propõem e vivenciam intensamente as propostas exercendo a autoria, a criatividade e a autonomia. [...] foi na riqueza das relações e interações com as brincadeiras de faz de conta, com o contexto cultural, social e científico que as experiências se propagaram num discurso vivo, de boca a boca. [...] Latentes inquietações, fruto de histórias vivas, contadas no pátio, no momento de integração, no trajeto para escola/casa, na entrada/saída e/ou em momentos em que era possível o encontro favoreceram o aparecimento de uma narrativa comum que passou a fazer sentido para outras crianças que não participavam diretamente do projeto. [...] Desse modo

prossequimos num movimento envolvente que nos permitiu compartilhar conhecimentos, sentimentos e outras possibilidades de elaborações e reelaboração de novos sentidos. [...] por mais rica e diversa que seja uma proposta pedagógica não é possível prever quais aprendizagens ocorrerão durante o processo. Essa forma de organização do cotidiano escolar apresenta-se como uma possibilidade capaz de conectar saberes científicos ao cotidiano infantil repleto de desejos, curiosidades e inquietações. [...] O cotidiano, as pessoas, os objetos e o ambiente foram constantemente interrogados, manipulados e explorados pelas crianças através de um movimento acalorado, barulhento, inusitado, conflituoso e interativo, entrelaçado por experiências individuais e coletivas, chamado brincadeira. (MARTINS; MOURA, 2017, p.20-22).

As autoras argumentam ainda, que se avaliado por uma perspectiva instrumentalista, é possível descrever nesse projeto aprendizagens “de conteúdos” relacionados às diferentes áreas de conhecimentos nas diferentes experiências vividas pelas crianças, e chegam a citar alguns. No entanto, enfatizam que as experiências têm prioridade sobre a lógica conteudista.

Outra experiência narrada por professoras também traz à tona a observação, o olhar sensível e a escuta para que as propostas pedagógicas sejam negociadas com as crianças e possibilitem a ampliação das suas significações nas relações de troca, reconhecendo as diferenças e o outro, nesse processo. Ao relatarem um projeto desenvolvido no terceiro trimestre de 2015 com crianças de 4 anos de idade sobre “miudezas, achados, guardados e tesouros”, as professoras se questionaram a respeito desse interesse em guardar coisas, e sobre as memórias infantis. E expressaram ser o relato *“um exercício de formação por meio das nossas memórias com as crianças, com o que vivemos, aprendemos, construímos com elas”* (LIMA; CLEMENTE, 2017, p.25).

Também defendendo a ideia de trabalhos na perspectiva de projetos que reconheçam e valorizem os saberes e interesses das crianças, chamam a atenção para a observação da sutileza das ações cotidianas infantis:

Muitas vezes estes interesses não aparecem através da oralidade, da pergunta explícita, contudo, de sutilezas cotidianas que se repetem de modos diferentes no decorrer do tempo. Tais sutilezas são carregadas de sentidos e significados para as crianças. Desta forma, experiências, situações e ações vividas por elas, ocupam importante lugar na produção de conhecimentos. [...] Neste sentido, no exercício desafiante de um olhar atento e sensível às práticas construídas entre as crianças, percebemos a recorrência nas brincadeiras de caça ao tesouro. Quando encontravam algo diferente pela escola, rapidamente este objeto era guardado na mochila, secretamente. Outras vezes, as crianças cavavam buracos no chão do pátio da escola para enterrar seu tesouro e encontrá-lo depois. Desenhos de mapas do tesouro também eram construídos coletivamente pelas crianças durante suas brincadeiras. (LIMA; CLEMENTE, 2017, p. 26).

Das pequenas sutilezas foi provocado o encontro das crianças com a literatura infantil. As histórias infantis que tratam de temas relacionados às memórias e às coleções

impulsionaram o projeto. A história “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”⁷³ não era conhecida pela turma e inspirou as crianças na construção de um “coisário”. “*Um coisário é um lugar que contém vários objetos reunidos, mas estes objetos são escolhidos, selecionados, por motivos singulares e pessoais*” (ibidem, p. 28). Já a história A colcha de retalhos⁷⁴ deu origem a uma colcha construída com a comunidade escolar, feita a partir de pedaços de tecidos de pano cru, onde em cada um havia um registro em forma de desenhos e/ou relatos das memórias infantis de quem participou.

Esse artigo também traz um registro fotográfico e várias falas das crianças durante o desenvolvimento do processo. Os diversos modos de compreender a memória na lógica infantil foram registrados em falas como: “*Memória faz rir. Ela fica na boca*” (Víctor); “*É algo que faz rir. Ela fica no cérebro*” (Maria Alice); “*Memória fica na testa. Ela é engraçada*” (Lucas); “*Minha memória está na sala, dentro da caixa*” (Lívia); “*Memória faz lembrar de quando eu era bebê. E quando minha avó e meu avô morreram*” (Gabriele); “*Minha memória é de carrinhos*” (Jorge Gabriel) (ibidem, p. 4).

Nesse processo de escuta e registro as professoras autoras ressaltam a importância do espaço dado à narrativa das crianças como ação de “*compreender o que as crianças compreendem*” a relação entre as coisas, possibilitando que expressem as diferentes opiniões, sentimentos e emoções num exercício de entender que “*o outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação*” (ZANINI; LEITE, 2011, p. 76 apud LIMA; CLEMENTE, 2017, p. 28).

A partir desta narrativa é possível observar como as práticas pedagógicas vão se desenvolvendo, explorando múltiplas linguagens e experimentando diferentes instrumentos e formas de registros, envolvendo as famílias e a comunidade escolar, e valorizando, em ações coletivas, as singularidades das crianças sob perspectivas relacionais constituídas no olhar para o outro e com o outro:

Cada criança também fotografou espaços da escola que consideravam significativos durante a sua história na Unidade de Educação Infantil. “Reunir coisas implica potencializá-las para novas possibilidades de uso, valor, significado e interpretação. Objetos de convivência, de estimulação, descartáveis, coisas da infância, coisas ínfimas, coisas anônimas” (SILVA, 2013, p. 1224) [...] A participação da família foi de fundamental importância, pois os objetos trazidos de casa foram compartilhados nas rodas de conversa entre as crianças. [...] Vale ressaltar o cuidado que cada criança tinha com o coisário do outro, pois compreenderam que esta caixa se tratava dos tesouros, no entanto, mereciam atenção e cuidado especial. Ao que contava e mostrava seus objetos, foi possível perceber no olhar, a satisfação em compartilhar seus achadinhos com a turma. Aos que (ou)viam, o encanto, nas histórias próprias

⁷³ FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. 24ª reimpressão. São Paulo: Bique-book, 1995.

⁷⁴ RIBEIRO, Nye; SILVA, Conceil Correa da. **A colcha de retalhos**. São Paulo: Ed. do Brasil, 2010.

do outro, onde em alguns momentos, foram atravessados por elas, ora por semelhanças, ora por diferenças. Versando nas histórias de vida, nos interesses, nas singularidades, próprias do outro. (LIMA; CLEMENTE, 2017, p.29).

O aprendizado se dá, portanto, nesta perspectiva, na relação com o outro e na significação dos objetos como construção social, sendo os olhares atraídos “ora por semelhanças, ora por diferenças”. Valorizando a lógica das crianças, na construção de narrativas que transitam pelo que é real e imaginário, significando e ressignificando objetos e experiências, os relatos infantis ganham lugar no cotidiano escolar como importante espaço para histórias experimentadas, construídas, “*compartilhadas por cada uma sendo para o outro um espelho onde se reflete algumas histórias atravessadas pelas memórias uns dos outros*” (ibidem, p. 32). Assim, as professoras narram ter voltado para as crianças o olhar atento e as escutas sensíveis sobre seus pertences, suas coisas, suas memórias compartilhadas:

Coisário é uma caixa que a gente põe um monte de coisas. Eu encontrei esse lenço que parece um castelo. Eu trouxe de casa as minhas fotos. Aqui é minha casa. Eu trouxe o livro da Ninoca e a bolinha do meu irmão, eu lembro que ele ganhou numa festa. Eu lembro que eu catei essas sementinhas aqui na escola. Eu lembro que eu ganhei esses pregadores na festa que eu fui. Esse tecido foi a Camila que trouxe pra dar pra gente. Essa foto me lembra do dia que eu nasci. Essa foto eu lembro que foi na escola. É o lugar que eu mais gosto: a estante da sala de artes (Maria Alice). (LIMA; CLEMENTE, 2017, p. 32).

O artigo é encerrado refletindo a respeito da experiência na construção do “coisário”, de como as crianças o significavam em diferentes momentos do cotidiano, assim como, sobre o quanto aprenderam com elas acerca do valor das *coisas desimportantes*, como sugere Manoel de Barros.

As narrativas das professoras sobre suas práticas pedagógicas nos conduzem a refletir sobre os *saberes-fazer*s que se apresentam e são reivindicados no dia a dia da Educação Infantil do Creir, num movimento de reflexão a respeito de como os próprios docentes vão se constituindo, cotidianamente, nessa relação. Os registros fotográficos, audiovisuais e escritos das crianças feitos pelos professores sobre as suas curiosidades, falas, reações e relações com o conhecimento e com o outro, constituem, em primeira instância, instrumento primordial de avaliação delas na Educação Infantil, integrando relatórios e portfólios como “fragmentos” dessas experiências, em documentos compartilhados com as famílias. Para as crianças tais registros não devem ser usados como instrumento diagnóstico de comparação, classificação ou medição, mas de mediação na ampliação de possibilidades de expansão de conhecimento e de registo de *ser* criança e criança-aluna/o na infância. Já para os professores constituem importante processo de avaliação das suas práticas pedagógicas.

Um terceiro artigo traz algumas reflexões sobre a importância da criação de espaços e

instrumentos de escuta e diálogo com as crianças, abarcando também o envolvimento com a comunidade escolar, refletindo sobre o que mudou nas práticas institucionalizadas da escola a partir desses processos dialógicos.

No texto, Scramingnon et al (2017) discutem o lugar da infância no cotidiano da Educação Infantil “*compreendendo a escuta como princípio para a construção de práticas no trabalho com as crianças no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II*” (p.48). Com base na concepção de que “*a criança pode produzir discursos sobre si mesma, sobre os outros e sobre os eventos*” (ibdem, p.49), a prática narrada no contexto de instituição do Conselho de Alunos Representantes de Turma (Cart) na Educação Infantil revela como a intenção do adulto ao olhar para os enunciados das crianças possibilita evidenciar desvios das práticas escolarizantes e os lugares pelos quais as crianças podem co-produzir a prática pedagógica, deslocando-se do lugar daquele que recebe e é conduzido pelo professor, para práticas pensadas com as crianças, com a infância.

O Cart, instituído em 2014 na Educação Infantil, é uma prática já institucionalizada nos outros segmentos do Colégio Pedro II. Seu encaminhamento é responsabilidade dos Sesops de cada *campus* no intuito de privilegiar a participação dos alunos, constituindo um espaço de escuta e reflexão sobre questões levantadas por eles e pela escola. Na Educação Infantil o Cart foi instituído “*como experiência de escuta às crianças, e como **direito à participação** nas definições e encaminhamentos no cotidiano da Educação Infantil*” (SCRAMINGNON et al, 2017, p.50), constituindo um importante instrumento de reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, uma vez que se configura como espaço de produção de discursos, de diálogo e de encontro com as crianças, em uma abordagem de “*natureza multidimensional, considerando os diferentes sujeitos, como também os diferentes setores e estruturas que dialogam entre si*” (ibdem, p.50).

A instituição do Cart na Educação Infantil gerou surpresa para os outros segmentos e *campi*, uma vez que, quando se tratava do assunto em reuniões gerais, parecia óbvia a ideia de não haver um Cart na Educação Infantil, dada a pouca idade das crianças lá matriculadas. No Creir, a validação e a forma de participação das crianças na condução do Cart também geraram discussão interna entre docentes e equipe de técnicos educacionais e pedagogos do Sesop. Sendo um Conselho de Representantes, nos outros segmentos os alunos são escolhidos por meio de eleição. Contudo, a ideia de representação e de escolha pelos pares configura uma compreensão complexa por parte das crianças. Mas, como se trata de um exercício interessante a fala entre pares, as autoras esclarecem no artigo os procedimentos adotados na instituição do Conselho de Alunos:

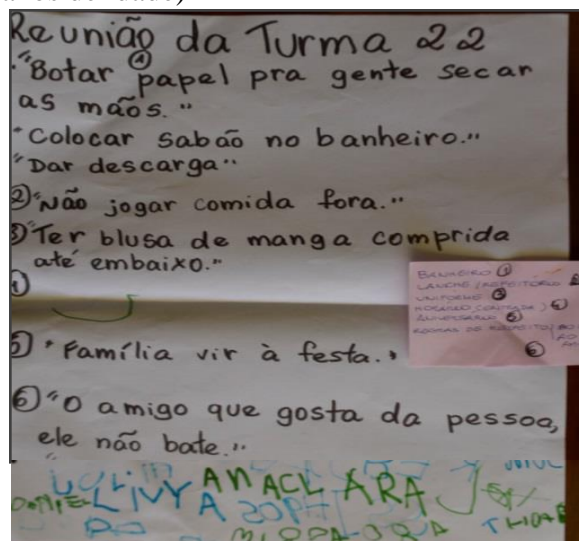
A proposta de representação na Educação Infantil acontece com a participação de uma a duas crianças de cada turma, como representantes das reivindicações e avaliações de seu grupo. Nestas condições, realiza-se o pré-CART, momento em que os professores de turma e orientadoras pedagógicas explicam a proposta do CART para as crianças e solicitam a indicação de representantes, dando tempo para que levantem os questionamentos necessários. Nas experiências realizadas, conversamos com as crianças, perguntando quem gostaria de participar de uma reunião com crianças de outras turmas e a equipe gestora da escola, já conhecida por elas, para falarem a respeito do que achavam da escola, o que desejavam, o que não gostavam, entre outras questões. Partilhamos com elas que vivenciaríamos uma experiência em que contariam na reunião o que haviam conversado em turma, levando o registro escrito por suas professoras para o encontro, e que depois, ao retornarem à turma, compartilhariam a conversa realizada. Em algumas turmas, mais de duas crianças manifestaram o desejo de participar. Sendo assim, acordamos a possibilidade de trocar os representantes a cada encontro, caso houvesse o desejo por parte das crianças, para que esses momentos pudessem ser vividos por um número maior de crianças na Educação Infantil. Neste movimento de registro e formulação de atas, os professores são os escribas, considerando a faixa etária entre 3 a 5 anos, e assim viabilizam os registros e a garantia da escuta de todos que se manifestaram na turma. (SCRAMINGNON et al, 2017, p. 51).

Figura 34 – Conselho de alunos representantes de turma



Fonte: Acervo da escola, 2014-2017.

Figura 35 – Ata do Pré-Cart da turma 22 (4 anos de idade)



Fonte: Acervo da escola, 2014-2017.

Tais práticas se alinham com uma perspectiva que questiona a ideia de subalternidade da infância, que coloca a criança na posição de quem “*não ocupa lugar no locus de enunciação ou tem possibilidade de fazê-lo*” negando a sua própria condição de sujeito, de “*se representar e subjetivar autonomamente*” (MOTTA; FRANGELLA, 2013, p. 189). Em perspectiva contrária, a concepção de infância que escapa à ideia de subalternidade identifica a criança no lugar de criança sujeito, que pertence a um grupo geracional que interage e se relaciona com outros grupos, no entre-lugar de culturas hibridizadas (BHABHA, 2011, 2013). Reconhecida como o “outro”, tendo sua alteridade percebida na relação, é identificada como capaz de exprimir suas percepções e interações entre pares e com adultos.

Esclarecidos os procedimentos, foram apresentadas as mudanças realizadas no cotidiano escolar, mobilizadas pela escuta e ideias das crianças. A frase que dá título ao artigo publicado na revista institucional – “Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola”: afinal, o que querem as crianças? (SCRAMINGNON et al, 2017) – foi dita por uma criança na primeira reunião do Cart no Creir, no contexto de revisão do regimento escolar da Educação Infantil, apresentado aos pais quando chegam à instituição informando as regras gerais de funcionamento. Entre as questões apresentadas pelas crianças que provocaram mudanças em algumas regras de funcionamento estão: o uso e padrões no modelo e cores do uniforme; a organização na entrada e saída do portão, as festas de aniversário na escola; e os momentos de alimentação e de cuidado com o material de higiene. São apresentadas as falas das crianças e as mudanças motivadas por essas falas privilegiadas na narrativa das docentes no artigo analisado:

O uniforme não pode ter coisas brilhantes que combinam com o mundo, tem que combinar com as cores da escola (Joana, 5 anos); Para as mães não brigarem, tem que mudar a camisa (Rogério, 4 anos); Tem que ter blusa de manga comprida até embaixo (Francisco, 4 anos); Tem que ter blusa sem manga (Gilberto, 5 anos); Na hora de sair, o portão fica cheio de gente (Roberta, 5 anos); É bom experimentar a comida para saber se gostamos ou não (Patrícia, 5 anos); Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola (Melissa, 5 anos); O aniversário tem que ter bolo, cobertura, brigadeiro e empada de queijo (Djalma, 4 anos); Tem que colocar sabão no banheiro (Sérgio, 4 anos); Tem que botar papel para a gente secar as mãos (Joana, 4 anos). (SCRAMINGNON et al, 2017, p. 53-56) .

As ideias das crianças, presentes nesse artigo, podem ser compreendidas como desejos curriculares, materializados nas falas registradas e nos desenhos que fizeram. Em um ambiente no qual se pretende que as crianças façam parte da produção curricular, torna-se interessante que elas saibam que seus interesses, desejos e curiosidades interessam e são considerados. Para a comunidade escolar, o que é apresentado no Cart interessa saber e ser considerado uma vez que “*o (des)interesse das crianças nos toca ou revela algo de nós e do*

nosso ensino” (SARMENTO, 2011 apud LINS; DINIZ, 2012, p. 97). Em seus desenhos as crianças fazem referências a diferentes espaços da escola, tanto internos quanto externos, observando pessoas, detalhes, objetos e acontecimentos. Dessa maneira é possível considerar que o currículo é significado por elas de forma ampla abrangendo o universo da instituição que experimentam ou que desejam experimentar. São apresentadas a seguir as narrativas e algumas considerações das professoras-autoras do texto, no que se refere ao atendimento das ideias das crianças:

O uso do uniforme é obrigatório em todos os segmentos do Colégio, e as falas das crianças expressam como elas compreendem a norma. [...] Chama atenção como Joana compreende a escola e o “mundo” como espaços desconectados. Acreditamos que este é um desafio constante que só poderá ser respondido nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, considerando as especificidades de cada grupo, no desejo de ter na escola as cores do mundo. Uma reflexão que nos convida a estreitarmos a relação entre o mundo e a escola. [...] a mudança na cor da camisa para as mães não brigarem [...] ainda não foi respondida, mas tem ajudado na orientação aos responsáveis em relação ao uniforme das crianças. Temos defendido que as crianças precisam se sujar de variadas formas: de comida, de tinta, de terra, de lama, com água, e com tantas outras possibilidades que a escola pode oferecer. Entendemos a importância da escola na construção de um projeto que defenda que todas as manchas no uniforme não são sujeira, mas marcas das experiências vividas pelas crianças. Na implementação da Educação Infantil, muitas normas já estáveis do Colégio foram alteradas e, entre elas, a possibilidade do uso da blusa sem manga. [...] Por serem pequenas – em estatura – como representado no desenho, as crianças não conseguiam identificar seus responsáveis quando chegavam para buscá-las. A solicitação foi [...] atendida, e o Colégio passou a receber os responsáveis, com os portões abertos para que acompanhassem as crianças até a porta de suas salas. Apesar do pedido ser aparentemente fácil, muitas vezes, diante de uma instituição e as marcas de sua tradição, torna-se difícil atender por conta de certezas aprendidas no decorrer desta trajetória. Talvez, estas marcas afastem as cores da escola e do mundo... (SCRAMINGNON et al, 2017, p. 53-55).

É importante ressaltar, conforme analisado pelas docentes no texto, que a entrada e a constante presença dos pais, hoje naturalizadas na Educação Infantil, são fruto também do olhar e do desejo de alguns docentes e da ampla negociação com outras instâncias da instituição, visto que não é comum nos outros segmentos a frequência de responsáveis sem agendamento prévio ou autorização acessando os *campi* ou alguns setores da escola. Como a Educação Infantil está dentro de um *campus* amplo que abriga em seu espaço físico outros dois segmentos de ensino, a entrada diária dos responsáveis por crianças na Educação Infantil exigiu negociações em torno dos portões de acesso, atendendo a condições e restrições definidas nas normas e em acordo com as outras direções. Cabe esclarecer que quando a Educação Infantil era vinculada ao Ensino Fundamental as crianças eram deixadas pelos responsáveis no portão de acesso externo à rua, assim como as do primeiro segmento, com a exceção de que os professores as encontravam e caminhavam com elas até o prédio da Educação Infantil. O acordo foi feito considerando as especificidades da faixa etária das

crianças e argumentos ancorados na política de acolhimento às crianças pequenas e seus responsáveis, estabelecendo os sentimentos de segurança e confiança.

A negociação na aproximação com as famílias ocorreu também no interior da própria Educação Infantil, como pode ser constatado na fala transcrita abaixo:

Com relação às famílias, que a Priscila pontuou, eu confesso que eu mesma era uma das pessoas que tinha um certo temor. Não de ter a comunidade assim, próxima, porque não tenho nenhum problema com relação a isso. Mas, assim... muuuito próxima realmente... dessa família entrar diariamente até a porta da sala de aula, ter a oportunidade de trocar diariamente. Eu ficava pensando: “Meu Deus, todos os dias eles vão ter que contar coisas, se dormiu bem, se não dormiu bem, vai tomar o remédio, não vai tomar o remédio, ele disse isso, ele disse aquilo”. Imagina ouvir isso, de repente, de 24 crianças, 12 crianças, 18 crianças diariamente. A mãe, nessa faixa etária, considera-se uma mãe ansiosa porque você quer contar do seu filho, você quer falar como se o professor participasse daquilo ativamente. Eu falei: “Meu Deus, vai ser muito complicado. Não vai dar certo essa mãe chegar na porta da sala de aula todos os dias”. Mas vamos apostar [...]. E hoje em dia eu penso completamente diferente, eu acho até essa ideia positiva, esse fazer, essa dinâmica, foi reforçada exatamente pelo curso em Reggio que a gente teve a oportunidade de fazer na Itália e que abriu meus olhos para isso, de ver as famílias entrando, fazendo parte, pensando junto com o professor, reuniões assim com uma certa frequência, os pais participam ali no fazer, no pensar daquela turma que seu filho está matriculado, e isso reforçou essa ideia de que realmente dá certo. Eu acho que a gente está no caminho. (Débora, Coordenadora Adjunta/ Direção).

Outras ideias foram atendidas, como a participação dos responsáveis nos aniversários atendendo a algumas orientações a respeito dos alimentos permitidos na escola, “*além de problematizar as próprias relações de consumo que tantas vezes temos reforçado em nossas práticas como adultos e que, portanto, tentamos evitar no Colégio*” (SCRAMINGNON et al, 2017, p.56). No tocante à alimentação, também houve uma mudança estrutural na forma usual escolar de entrega dos pratos prontos às crianças enfileiradas, como nos outros segmentos. As crianças passaram a se servir, com o alimento distribuído em diferentes recipientes, e colocado sobre a mesa “*próximo às crianças, de modo que podiam escolher, quantificar, e servirem-se com autonomia. Um processo longo de aprendizado, sempre mediado pelos professores[...]*”, ao que uma criança observou: “*A gente gostou do jeito novo de almoçar porque na fila ficavam empurrando*” (Jorge, 5 anos) (ibidem, p. 55). Cabe esclarecer que as alterações na maneira de ofertar os alimentos também demandaram discussões e negociações com o setor de Nutrição da instituição, assim como o envolvimento das cozinheiras para a compreensão das razões de um a prática tão diferenciada em relação a todos os outros segmentos.

Nesse contexto, os registros das professoras acerca das experiências vivenciadas no Cart na Educação Infantil e o desejo de escuta das crianças como prática política e de avaliação das ações educacionais na Educação Infantil ampliam as formas de participação das

crianças e o protagonismo infantil nas proposições curriculares que não estão restritas às ações com seus pares. O espaço de escuta e consideração ao que é apresentado como questão revela a postura na relação cotidiana com as crianças que não aposta na sua minoridade, mas se dá numa perspectiva alteritária. Na defesa da garantia de um espaço de escuta para as crianças “que nos conecta com os outros, conosco mesmo e com o ambiente” as docentes desafiam:

No que diz respeito à gestão da instituição escolar, está o desafio de garantir espaços para que as crianças possam se colocar, expondo suas ideias, sentimentos, questões e desejos; a negociar entre elas o que querem em relação ao que as outras crianças querem; e a vivenciar situações nas quais possam questionar, sugerir, gostar, não gostar, enfim, nas quais elas interajam com seus pares. (SCRAMINGNON et al, 2017, p. 57) .

No mesmo movimento de olhares adultos atentos entre a espontaneidade e as sutilezas infantis nas diferentes formas de expressão as autoras terminam o artigo afirmando que *“escutar, valorizar o diálogo atento, afetivo e cuidadoso, não se limita à expressão oral, mas agrega também sorrisos com os olhos, mãos curiosas, braços cruzados, pernas agitadas e todas as outras formas de expressão das crianças”* (ibidem, p. 58).

Dessa forma, as práticas narradas pelos textos das professoras evidenciam a compreensão de como vão se desdobrando cotidianamente e sendo postos em disputa: a valorização do protagonismo infantil, no qual o papel da criança é assumido na relação com o outro, na elaboração de sentidos diante de experiências que permitem significar o que está no mundo, e que é constantemente ressignificado nos diferentes momentos da vida.

Os relatos destacados também trazem à tona o que se coloca em disputa – que significados são dados à infância? Disputam-se aí significados que tangenciam as decisões tomadas e que não se dão de forma consensual. Os estranhamentos que as práticas indicam ao deslocarem/desestabilizarem significados em torno do ser criança, ser criança na escola e de uma escola para a criança, ou seja, rompe-se com uma lógica apriorística que se baseia no não saber da criança, assim como, com a lógica que a nega na relação de alteridade entre o “eu” e o “outro” (RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 30).

Seguindo por outros caminhos e outras sensibilidades que desafiam os consensos na convivência comum e na experiência com as crianças, Motta e Frangella, em diálogo com Bhabha, chamam a atenção para os riscos nos caminhos comumente assumidos na relação com as crianças e para as pesquisas relacionadas à infância, refletindo sobre a dimensão da representatividade e da alteridade nas relações:

Bhabha (2001) chama atenção para a análise de imagens pela literatura colonial e pós-colonial como uma forma de vincular texto e realidade numa relação direta. A crítica dirige-se à retirada da dimensão representativa, sempre mediada. A percepção sobrepõe o conhecimento produzido sobre o objeto ao objeto em si. Este é um risco ao qual estão sujeitos aqueles que pesquisam as crianças: tomar o que se percebe como a coisa em si, acreditando que ela é por demais conhecida (afinal fomos todos crianças) e não permitindo que sua alteridade seja percebida na relação. (MOTTA; FRANGELLA, 2013, p. 192).

Também percebe-se como constituinte da prática pedagógica na Educação Infantil a constante participação das famílias nos projetos e o acompanhamento das experiências vivenciadas pelas crianças, sem estarem reduzidos às convocações de reuniões de pais, eventos regulares ou entregas de materiais de avaliação. Neste sentido, a aproximação com as famílias, como premissa na Educação Infantil, prevê a garantia de espaços e de instrumentos de comunicação e diálogo constantes, que não se reduzem ao acesso diário pelo portão da escola. Entre outros instrumentos regulares e usuais de comunicação (*blog*, *e-mail*, agenda escolar, reunião com responsáveis) foram ainda criados recentemente: o Cine Creir, no qual é elaborada uma agenda de filmes e documentários com temáticas que envolvem a infância aos quais os pais podem assistir em uma das salas da escola; o Conselho de Responsáveis Representantes (CRR) e o Círculo de Debates, sendo o primeiro promovido e coordenado pela Cordenação Adjunta Pedagógica/Direção, e os dois últimos, pelo Sesop.

Figura 36 – Responsáveis compartilhando experiências com as crianças



Fonte: Acervo da escola, 2014-2017

Figura 37 – Responsáveis assistindo a documentários e filmes no Cine Creir



Fonte: Acervo da escola, 2014-2017

As informações obtidas nos encontros do Cart e do CRR são apresentadas pelo Sesop, responsável por conduzir os Conselhos de Classe. Cabe esclarecer também que não havia modelo padronizado para os Conselhos de Classe no projeto de implantação da Educação Infantil. Se no primeiro ano os Conselhos foram realizados de forma adaptada aos moldes do primeiro segmento, com fichas classificatórias sobre características padronizadas (como desempenho, participação, iniciativa, dentre outras), desde 2015 o COC tem sido regularmente discutido e reestruturado de acordo com a avaliação da equipe, sem ter ainda um formato oficial institucionalizado de condução ou critérios a serem seguidos.

O CRR surge a partir da demanda da direção e de alguns professores sobre a participação dos pais no COC. Diante das discussões e diferentes opiniões sobre a presença dos responsáveis no Conselho de Classe, foi criado o CRR, uma reunião com os responsáveis a ser realizada antes das datas do COC, com o objetivo de garantir sua escuta e participação, para que as demandas e opiniões sejam apresentadas no COC.

Dessa forma, além de observações específicas sobre as crianças, as relações com seus grupos e as demandas junto às famílias, são pontuados também nos Conselhos de Classe as demandas do Cart e do CRR. Os eixos de discussão da pauta são definidos com base nas reuniões preliminares realizadas com professores durante o atendimento no Sesop, no acompanhamento de questões cotidianas e na demanda dos mesmos em reuniões prévias.

Se as narrativas docentes foram trazidas a este estudo significadas como formas de enunciação e produção discursiva em torno das práticas pedagógicas e das concepções que se defende como especificidades da Educação Infantil que precisam ser garantidas, do mesmo

modo, as informações apresentadas a seguir constituem uma possibilidade de leitura sobre como os espaços de discussão e práticas institucionalizados estão sendo preenchidos na instituição da Educação Infantil.

Não foram dados modelos prontos a serem seguidos nestes espaços ou reuniões formais. Ao contrário, era esperado que fossem criados conforme demanda da comunidade escolar. Portanto, é válido observar quais foram as formas utilizadas de aproximação, de limitação e de agenciamentos com as práticas escolares institucionalizadas. No entrecruzamento dos temas privilegiados por pais, professores e alunos, em diferentes formas de garantia de participação, é possível obter uma amostra mais expansiva das produções curriculares no Creir.

As informações apresentadas foram produzidas pelo Sesop para a realização do COC do segundo trimestre de 2016:

Figura 38 – Questões levantadas no Pré-Cart, turmas 12, 22 e 24

TURMA 12	TURMA 22	TURMA 24
<ul style="list-style-type: none"> - Gostam do parquinho; dos carros; do pátio; dos amigos; da comida; - Propostas: ter festa de monstros; um trator para brincar na areia; um balanço; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam: do brinquedão; do velocípede; do lanche; das fantasias; de fazer o planejamento; das professoras (elas são boazinhas e deixam as crianças brincarem; elas ensinam a brincar); - Propostas: falta balanço, gangorra, trepa-trepa; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam de informática; dos brinquedos; do brinquedão; - Propostas: colocar mais coisas no solário; fazer desenhos para colocar no brinquedão; enfeitar a janela da sala; pintar no quadro branco;

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 39 – Questões levantadas no Pré-Cart, turmas 26, 32 e 34

TURMA 26	TURMA 32	TURMA 34
<ul style="list-style-type: none"> - Gostam de brincar; de massinha; de trazer brinquedo e deixar todo mundo brincar; de correr; de triciclo; de artes; de pátio; - Não gostam de fofoca na escola; de bater nos amigos; - Propostas: pintar toda a escola de rosa; ter uma porta colorida; ter a parede cheia de bolinhas; ter balé, piscina, detenção; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam do triciclo, do pátio, do brinquedão, do pátio; das fantasias; - Propostas: ter mais festa; uma piscina de bolinhas; uma piscina gigante; um pula-pula; um escorregador (na cor rosa); um carrinho em que as crianças possam entrar; mais brinquedos na sala; um tobogã; um brinquedo para escalar; colocar uma portinha no trezinho; ter uma piscina mais limpa; ter desenhos, cinema, pipoca; filmes de terror; melhorar o brinquedão para ele ficar maior ainda; 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam do brinquedão; do velocípede; da casinha; de Ed. Física; Música; Informática; Artes; de fazer pesquisa; de procurar as pistas do enigma; de passeio; da construção do castelo - Propostas: ter balanço; piscina; escorregador (com água deslizando); melhorar o brinquedão ou fazer um brinquedão maior;

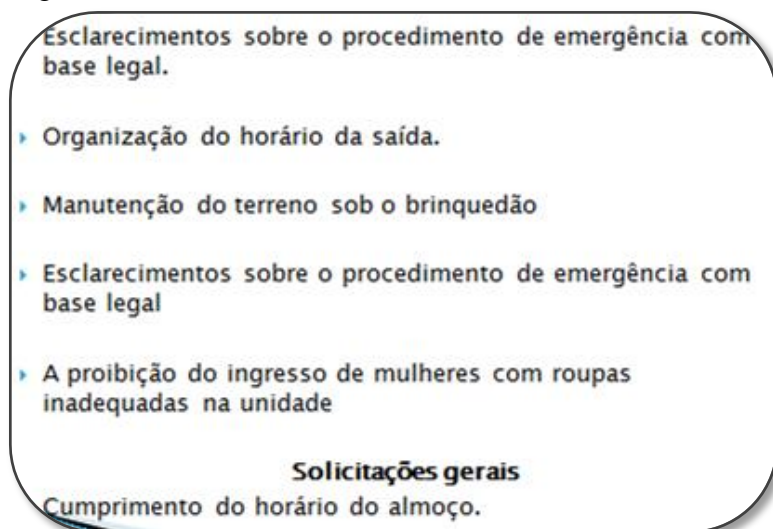
Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 40 – Pré-Cart, turmas 11, 21, 23, 25, 31 e 33

TURMA 11	TURMA 21	TURMA 23
<ul style="list-style-type: none"> - Falta um galo maior, uma banda de monstros e bichos, uniforme rosa e azul - Tem muita aula toda hora - Gostam do galo, do hino da escola - Adoram as flores - Gostam da aula de música 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta mais passeios - Falta aprender a fazer massinha - Gostam de dar ideias no planejamento - O sumiço dos brinquedos precisa ser resolvido 	<ul style="list-style-type: none"> - Gostam de brincar de velotrol - Gostam do brinquedão - Não gosta de brincar de boneco - Gostam de livro - No pátio não tem boneca - Dá para fazer uma montanha russa no pátio - Falta uma casinha no pátio - Podemos fazer piquenique
TURMA 25	TURMA 31	TURMA 33
<ul style="list-style-type: none"> - Falta ter muito parquinho, escorrega, pula-pula, brinquedo com água e balanço - Falta aula de artes no solário - Falta ter brinquedo na sala de artes para quando acabar a atividade - Podemos prender a fazer bolo, biscoito e torta - Podemos fazer mais atividades para levar para casa 	<ul style="list-style-type: none"> - Podemos pintar a escola de várias cores, ter um parquinho e terra no solário, ter um lugar para as flores - Um dia as crianças darem aula para professores de pátio e mesa - Diminuir o número de professores - Ter aula mais demoradas - Ter alguns bichinhos lá 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter areia no pátio - Tirar o formigueiro - No pátio falta escorregador, balanço e piscina com cachoeira - Televisão na sala - Falta brinquedo na sala - Faz tempo que não tem banho de piscina - Falta aula de inglês e videogame

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

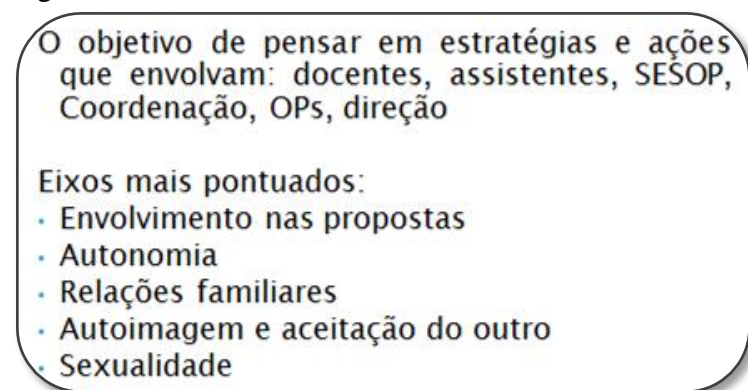
Figura 41 – Demandas do CRR



Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Feitas as devidas observações, discussões e definição de estratégias em relação aos conselhos de pais e das crianças, são apresentados os eixos de discussão demandados pelos professores e/ou observados em questões contingenciais no cotidiano da escola, que exigem atenção especial de todos para a definição de estratégias pedagógicas.

Figura 42 – Eixos de discussão



Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Há que se destacar, nos eixos de discussão necessários levantados pelo Sesop, que seja traçado o objetivo de pensar estratégias que envolvam os diferentes setores da escola com contato direto com as crianças no cotidiano escolar. Essa perspectiva envolve a valorização das relações que se estabelecem com as crianças no ambiente escolar, em que cada setor, em suas diferentes funções, deve compreender a importância de cada ação como ação de educação e cuidado. E do espaço escolar como espaço das crianças, e não apenas para elas.

As perguntas que se desdobram dos eixos, incitando a discussão entre os participantes do Conselho de Classe de maneira que exponham as diferentes estratégias e posicionamentos tidos até então, permitem um mergulho nas questões cotidianas que vão delineando as práticas pedagógicas e políticas defendidas para a infância, tensionadas pelos saberes e não saberes nas experiências compartilhadas, na busca de um alinhamento discursivo em torno da infância:

Figura 43 – Envolvimento nas propostas

- ▶ Quais motivos podemos reconhecer que levam às crianças a não se envolverem em uma proposta?
- ▶ Como temos agido quando a criança rejeita a maioria das propostas? Até que ponto é aceitável permitir o não envolvimento?

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 44 – Autonomia

- ▶ No que consiste a noção de autonomia para a equipe?
- ▶ Como temos lidado quando os pais não estimulam a autonomia da criança em casa, gerando frustração toda vez que sua autonomia é incentivada na escola?
- ▶ Qual tem sido o papel do professor na construção dessa autonomia?
- ▶ Que atitudes podemos tomar para conscientizar os pais na compreensão da proposta pedagógica que envolve autonomia?

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 45 – Relações familiares

- ▶ Como temos procedido nos casos de ausência e pouco envolvimento da família?
- ▶ Que ações a escola pode ter quando a família se mostra resistente/indiferente à orientações/sugestões da escola?
- ▶ Como temos lidado com crianças cujos pais estão em processo de separação?
- ▶ O que fazemos quando estamos cientes da situação da família e até já conversamos com ela, mas nada mudou? Como intervir sem nos intrometermos nos “assuntos familiares”?
- ▶ O que temos feito quando identificamos um caso de negligência? Aliás, o que podemos enquadrar como negligência?
- ▶ O que consideramos válido acatar em relação ao que os responsáveis trazem? Qual o limite entre as ponderações da família e os métodos de trabalho da escola? Quais dos nossos valores são inegociáveis?
- ▶ Especificamente sobre gênero e homoafetividade: a escola compreende estas questões como parte de sua responsabilidade social ou é preciso esperar que o tema surja das crianças?

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 46 – Autoimagem e aceitação do outro

- ▶ Em nossas práticas, que ações costumam contribuir para o fortalecimento da autoimagem das crianças e para a aceitação do outro?
- ▶ Como promovemos a inclusão de uma criança que apresenta determinadas questões e que muitas vezes “atrapalha” a brincadeira das outras? Como integramos crianças com dificuldades na fala/comunicação?
- ▶ Como estamos lidando com as questões de preconceito e de discriminação?
- ▶ Como mediamos para que a criança exerça sua autoridade sem ferir a liberdade do outro?

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

Figura 47 – Sexualidade

- ▶ O que temos feito quando nos deparamos com crianças explorando o corpo do outro? O que pode ser compreendido como uma simples curiosidade? Quais são os limites?
- ▶ Como têm sido a escuta e a abordagem destas questões? Quais as nossas referências?

Fonte: Sesop/Creir/COC, 2º trim., 2016.

As questões evidenciam a preocupação de discutir conceitos e práticas em um momento formativo e avaliativo das práticas pedagógicas (autonomia e condução na volição da criança), nas relações e limites entre o público e o particular, na orientação e troca com os responsáveis na educação das crianças, e, na perspectiva da diferença, em torno da autoimagem e aceitação do outro, envolvendo questões de preconceito e discriminação, de inclusão, limites, sexualidade e homoafetividade, buscando identificar as responsabilidades na educação e os limites de ação.

Tais ações não são, ou não devem ser específicas da Educação Infantil, contudo, revelam como vêm se instituindo as políticas curriculares no Creir, levando em consideração que:

Esse pensamento se contrapõe à ideia de uma instituição de educação infantil completamente programada e normatizada ao propor uma prática não como uma relação de verticalidade, na qual os pais e as crianças são convidados a aprender com os professores um modelo de educação, mas ao se colocar numa relação de maior horizontalidade, na qual os professores e o centro também aprendem com as famílias. Os exemplos são muitos: como diferentes culturas, ou também como diferentes famílias, fazem seus filhos dormir? Como cuidam do corpo das crianças? Para que isso ocorra, é preciso haver um espaço institucional de participação para as crianças e suas famílias. Ou seja, o espaço educacional também precisa promover abertura à diversidade. (RITCHER; BARBOSA, 2013, p. 43).

As diferentes instâncias de participação, a começar pelo protagonismo infantil, parecem ter sido uma tônica nas produções curriculares do Creir. Na relação com as famílias,

a ação conjunta, mediada pelo Sesop, é imprescindível no acolhimento e compreensão não só das crianças, mas das famílias em suas múltiplas formações e concepções. As creches e pré-escolas constituem, portanto, lugares nos quais são compartilhados repertórios de padrões culturais construídos e reconfigurados constantemente, de forma hibridizada, também por meio de conflitos e diferenças. Dessa maneira, há que se atentar para, na tentativa de um alinhamento discursivo, não essencializar as “boas práticas”, uma vez que *“a boa prática é o resultado de uma multiplicidade de perspectivas contraditórias: ambas ‘verdadeiras’ e mutuamente exclusivas”* (VANDENBROECK; ROETS, 2013, p. 135).

Sobre esse aspecto, há que se considerar que a escola e as famílias são duas instituições que também têm suas formas de agenciamento diferentes. Nesse contexto, as relações de confiança que se estabelecerão com os docentes e funcionários na creche e pré-escola tornam o encontro possível, no qual os responsáveis vão constituindo, no desejo de pertencimento à instituição escolar, identidades híbridas para si e para os filhos, esmaecendo fronteiras entre as questões públicas e privadas de cada instituição. Há que se considerar que esse aspecto, embora envolva alunos e famílias de qualquer segmento, na Educação Infantil traz especificidades intensificadas no cruzamento de valores e culturas, no constante aconselhamento sobre como os pais devem educar os filhos em casa, observando sobre como dormir, como comer, como brincar, onde frequentar, o que ou como ensinar, evidenciando diferenças que exigem negociação entre as instituições, assim como, expectativas apresentadas pelos pais no processo de escolarização das crianças desde os primeiros anos de vida.

As narrativas e informações apresentadas revelam que nas práticas pedagógicas do Creir os olhares sobre as crianças se afastam do olhar colonizador, da infância pautada na ideia do adulto. Na significação social da infância, as produções curriculares afastam-se de aspectos biológicos ou psicológicos que, em geral, produzem necessidades específicas e universalizadas que desconsideram as variações nas/das crianças, avaliando-as como seres imaturos, ou sob a perspectiva de prontidão para etapas subsequentes.

No que se refere às práticas do Creir e à observação dos distanciamentos e aproximações com as práticas do Ensino Fundamental, uma das professoras entrevistadas comentou:

Agora, uma coisa que me causa estranhamento... Assim, eu adoro a Educação Infantil, acho que as crianças são super autônomas, elas têm liberdade pra criar, mas o que eu acho que o que me gera desconforto é essa passagem para o primeiro segmento que não tem isso... e aí parece que são dois países diferentes: a Educação Infantil e o Pedrinho. [...] De 2014 pra 2015, tinha uma criança que era nossa e

estava no Pedrinho... aí veio uma criança que já era do Pedrinho e disse pra mim “ih, você conhece eles?”, eu falei “conheço! Eles foram meus alunos”, ele falou “eles são muito sem educação! Eles não fazem nada do que mandam” [risos] eu fiquei assim: gente, uma criança de sei lá, 7 anos de idade falando que o colega não faz o que mandam [risos]. Aí eu fico pensando, eu adoro esse perfil dessa criança autônoma! Acho que isso é um ganho para eles próprios, mas eu fico pensando como é que fica isso dentro da instituição... como é que fica a cabecinha deles... depois que [ele] passa para o Pedrinho do lado, que ele tem que formar, que ele tem que entrar na fila, que ele tem que seguir um ritmo diferente. Eu acho que o que me preocupa na verdade é essa integração. Eu acho que não pode ser nem 8, nem 80... tem que ser o mais próximo da realidade da escola. Não que tenha que ser aquela coisa formal que eu também não concordo, que eu acho que o Pedrinho é e que não deve ser assim, mas eu acho que o que falta para mim ali é isso... essa integração na passagem. (Joana, Coordenadora Pedagógica).

A questão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como uma drástica ruptura com as experiências vivenciadas na creche e na pré-escola não é uma questão específica da instituição investigada, contudo, tem apresentado desafios que se perpetuam nesse processo. A transição entre os diferentes segmentos, de um modo geral, tem gerado discussões entre direções e Chefias de Departamento, e para além disso, gerado discussões em torno das dificuldades de inserir as conexões entre as diferentes áreas de conhecimento na descrição curricular na revisão do Projeto Político-Pedagógico. Um desafio que se impõe na lógica curricular institucional.

Nas definições de estratégias das práticas pedagógicas na Educação Infantil ouvi os professores questionarem: “*De que adianta fazermos isso tudo aqui dessa forma se quando chegar do ‘lado de lá’ vão mudar tudo de novo?*” O discurso formado em torno dos lados, “lá e cá”, enquanto espaços bipartidos e polarizados se perpetua entre os responsáveis e não tem facilitado a discussão. Os pais costumam procurar a escola e dividir as angústias: “*como vai ser quando ele/a passar para o outro lado... o lado de lá?... Porque lá reprova, e quando chega no primeiro trimestre já mandam para explicadora, pra aula de reforço... Como as crianças ficam nisso?*” Sobre esse aspecto, Lins e Diniz (2012) consideram:

É necessário compreender o que é específico à Educação Infantil. [...] Não basta a caracterização das instituições de Educação Infantil exclusivamente como distintas em relação aos níveis seguintes da Educação Básica. Se de um lado elas não podem se subordinar à lógica curricular do Ensino Fundamental, de outro, elas não estão “descoladas” e totalmente independentes da mesma. [...] a aproximação da criança com os conteúdos escolares do Ensino Fundamental também é algo que será demandado por ela. (p. 103).

As autoras apontam as aproximações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como inevitáveis e necessárias, sem representar, no entanto, a subordinação de uma etapa da educação à outra. No entanto, as demarcações de limites entre os lados de “lá” e de “cá”, são significadas muito além da disposição geográfica dos prédios, por não ser esse o

sentido que justifique a necessária transição. As expressões carregam sentidos que servem de argumentação na luta por significações das práticas, do Ensino Fundamental, de um lado, e da Educação Infantil, de outro. Não se trata, portanto, de posicionar as crianças e as práticas pedagógicas de um lado ou de outro, mas num entre-lugar mediatório (BHABHA, 2011, 2013), “lá e cá”, reconhecendo as fronteiras como um espaço potente de negociação nas produções discursivas das políticas curriculares, de forma não polarizada.

Drummond (2014), em seu estudo sobre a transição de crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação do Instituto Superior do Rio de Janeiro (CAp-Iserj), argumenta como a noção de entre-lugar se revela potente para as aproximações necessárias entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nas fronteiras, no interstício que coloca em debate e em negociação as diferentes concepções, conhecimentos e práticas, reorganizando e recompondo novos sentidos:

O conceito de entre-lugar possibilita a compreensão da hibridização das culturas, deslocando dos possíveis binarismos que marcam em lugares fixos e opostos a Educação Infantil e Ensino Fundamental; o movimento; a fluidez e a não fixação desses lugares, nesse contexto, reconhecem que o currículo é prática cultural, a hibridização curricular se dá na negociação das diferenças, na passagem entre as fronteiras, que não são tomadas como pontos de separação, mas que reúnem os pontos: “fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente”, como a “ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 1998, p. 24). (DRUMMOND, 2014, p. 22).

Sobre esse aspecto, em setembro de 2016 o Sesop organizou um encontro do Ciclo de Palestras com o tema “alfabetização”. O tema foi escolhido a partir das solicitações de esclarecimentos e angústias de alguns responsáveis em torno de alfabetizar ou não as crianças na Educação Infantil e da preparação para o Ensino Fundamental. A proposta era traçar discussões acerca da leitura e escrita na Educação Infantil, apresentando as interações e brincadeiras como eixos norteadores, dando exemplos práticos sobre como a função social da leitura e escrita é experimentada pelas crianças em significações dadas tanto entre elas, quanto nos momentos de mediação e intencionalidade dos planejamentos que podem ampliar essa significação. Foram respondidas dúvidas e dados exemplos fundamentados na apresentação das DCNEI, enfatizando tanto o caráter de não antecipação dos conteúdos escolares do primeiro segmento do Ensino Fundamental, quanto a importância da orientação de que as instituições garantam a integração que favoreça a transição das crianças de uma etapa à outra.

A questão da disputa posta entre os campos de conhecimento, polarizada entre alfabetizar ou não, estudar ou brincar, deveria ser compreendida e ressignificada como uma construção social, relacional, não fragmentada, na concepção de infância e de educação. A questão é: como em uma arena de disputa política a Educação Infantil pode apresentar o

Ensino Fundamental e como esse recebe e acolhe a Educação Infantil? Um processo que exige deslocamentos, articulação, negociações e ressignificações nas políticas curriculares:

[...] falamos de um currículo que pode ser desenhado para aproximar o sujeito aprendiz dos objetos significativos do conhecimento e de sua necessidade e desejo em aprender, conviver e brincar na escola, ou de um currículo que afasta, intimida e deteriora a relação da criança com a escola, talvez não somente no período da Educação Básica, em especial na Educação Infantil. Isto significa dizer que o currículo tem também o poder de romper com o caráter volitivo de aprendizagem da criança e, portanto, influenciar negativamente em seu desenvolvimento, marcando o sujeito com (im)posições que o afastarão da curiosidade e criatividade genuínas, ou seja, que afastarão um envolvimento ativo em direção ao conhecimento, que se configura como uma marca especificamente humana. (LINS; DINIZ, 2012, p. 37).

Em toda uma lógica de valorização da escolarização no contexto nacional, de preponderância da dimensão do ensino (MACEDO, 2012), de sistemas de avaliação pautados em aferição de desempenho a partir de notas, conteúdos, classificações, a Educação Infantil busca espaço de reconhecimento e valorização. Conforme avaliado por uma das entrevistadas:

[...] na verdade eu acho que o colégio ainda dá mais... vou falar respeito, mas não é bem respeito, a palavra que eu quero falar... Acho que dá mais atenção para quem tem prova. Então tudo dentro do Departamento: “Ah, mas eles têm prova!”... acaba que a gente fica sempre sendo o último... “Ah, eu vou ficar sem professor”, “Se sobrar um, vai pra Educação Infantil”. [...] A gente está num momento de discutir o currículo... Então, por mais que ache que a Educação Infantil ou o Fundamental I sejam etapas importantes, parece que o tradicional é aquele... aquele que faz prova, aquele que tem que ter uma coisa formal! (Joana, Coordenadora Pedagógica).

Na existência de um alinhamento discursivo de tradição, do que não quer se perder dessa história, e de qualidade como resultado de desempenho, o encontro com as perspectivas educacionais na Educação Infantil se revela ambivalente, evidenciando o tempo disjuntivo na produção cultural, curricular, na tradução que não nega a tradição, mas a constitui e ressignifica de forma iterativa.

E nesse entrelugar de encontro entre o que se pretende “preservar” das tradições e da infância no espaço escolar investigado vão sendo delineadas e articuladas políticas curriculares em torno da infância, sobre a qual se reflete:

É preciso propor uma educação infantil que respeite as especificidades das crianças e que busque uma “forma da educação infantil”, como sugere Freitas (2007), uma forma própria, que possui um “conteúdo próprio”, com categorias de espaço, tempo, organização e práticas que não admitam a condição reducionista de “etapa prévia” em relação ao período de escolarização. E também refletir sobre as características singulares da Educação Infantil, de seus “conteúdos em si e para si”, pois se trata de um universo com forma própria, dentro do qual estão a creche e a pré-escola. (FARIA; FINCO, 2013, p. 121).

2.5 “Se não der certo aqui... não vai dar mais em nenhum lugar!”

A cilada maior é acreditarmos que as armadilhas estão sempre fora de nós.

Mia Couto

A concepção de infância e a abertura dada aos professores que chegavam ao Creir para produção do currículo e das práticas pedagógicas geravam falas entusiasmadas, como a que dá o título para este item 3.4, pronunciada por uma das professoras que prestaram concurso específico para a Educação Infantil no Colégio Pedro II. A frase, que reverberava entre os docentes nos primeiros encontros pedagógicos, esteve presente em algumas entrevistas, dando a conotação de que naquele espaço havia todas as condições para a Educação Infantil “dar certo”, gerando sentimentos de ansiedade e expectativa diante do desafio assumido, geralmente, com empolgação:

Pra mim, naquele momento era um caminho que eu nunca tinha tomado, que eu nunca tinha percorrido. Não que fosse um caminho ruim, era um caminho novo! Então eu tive que aprender formas de lidar com as crianças na proposta da escola... que era uma proposta de maior autonomia dos alunos, uma proposta de maior diálogo com as crianças, de uma relação do professor com a criança de mediação. Que eu também aprendi muito com o trabalho com a minha dupla... porque ela já tinha uma experiência maior com esse tipo de trabalho. [...] Mas acho que em termos pedagógicos foi bom porque foi uma possibilidade de trabalho que eu sempre sonhei, que eu sempre via nos livros, nos relatos de possibilidades fecundas de Educação Infantil que existiam, mas que pra mim era desafiante... era diferente mas que me fez acreditar na potência dessa educação, dessa proposta de educação pra Educação Infantil. (Giovana, Coordenação de Projetos).

Quando eu cheguei no Pedro II, a primeira sensação que eu tive foi: “Eu nunca mais vou sair daqui”. Eu vou estar num lugar fazendo o que eu sempre fiz, só que eu vou conseguir fazer isso em melhores condições. Vou ter uma estrutura que favorece o que eu já fazia... porque eu não tinha vontade de entrar para o Pedro II, eu nunca fiz concurso pro Pedro II. Eu estava no campo da Educação Infantil e o concurso encheu os meus olhos na experiência de trabalhar com a Educação Infantil, que era o que eu queria. Eu vinha estudando isso, estava fazendo Doutorado já nessa área, pensando sobre as crianças e quando abriu o concurso, o que me interessou foi conseguir trabalhar no Pedro II com a Educação Infantil. Então, quando eu cheguei me impactou a estrutura, ver as coisas funcionando, coisas simples... com agilidade... você solicita uma coisa e chega, você pede um documento... e lá [no Creir] era um grupo menor que dava conta. Teve também uma semana de acolhimento, de formação. Foi muito importante ficar mais de um mês nesse processo de conhecer como a escola funcionava... [...] Eu fiquei muito encantada, foi um sentimento inicial de êxtase! [...] Inicialmente tudo me impressionou positivamente, tanto que depois de três meses em turma eu aceitei algo que eu nunca tinha aceitado na minha vida na rede, que era assumir uma função. Todo ano eu era convidada e eu nunca aceitei nem ser professora-articuladora, nem ser diretora, nem ser coordenadora porque eu achava que ia chegar um momento que eu ia violentar as coisas em que eu acreditava. [...] Mas no Pedro II quando eu cheguei e vi aquela realidade, eu aceitei esse desafio de trabalhar na orientação pedagógica porque eu vi

condições... Tudo o que eu sempre achava que precisava ter numa escola para dar certo, tudo o que eu defendia em termos não só do meu discurso, mas quando eu escrevia um trabalho... o que é um trabalho de qualidade na Educação Infantil? Eu via no Pedro II quando eu cheguei. A questão da estrutura, do funcionamento, da formação das crianças, da formação dos professores, da carreira docente, então eu vi tanta coisa inicialmente que me impressionou... que não foi difícil para mim aceitar o desafio de assumir uma função de orientadora pedagógica. (Clarice, Orientação Pedagógica).

As falas das entrevistadas trazem as primeiras impressões sobre as concepções de infância e de Educação Infantil apresentadas na proposta pedagógica da escola, com o convite para a construção do Projeto Político-Pedagógico e produção curricular para a primeira etapa da Educação Básica nos seus primeiros anos de funcionamento na instituição. Associados a essa questão, estavam em jogo os padrões estruturais encontrados, no que se refere aos materiais, recursos disponíveis, razão adulto-criança e ao investimento e valorização dos professores, independentemente do segmento de ensino. O que constitui grandes avanços para um campo de conhecimento que ainda é marcado por uma luta política de reconhecimento como importante etapa da Educação Básica, com especificidades na educação de crianças pequenas, ainda que a obrigatoriedade da escolarização nessa faixa etária gere opiniões controversas.

Contudo, é possível evidenciar nas falas de alguns professores e Chefes de Departamento que a luta pela superação das significações referentes à Educação Infantil como “lugar de menor importância” na educação, ou de menor valor, “de passagem” do professor para posteriormente ocupar um “lugar melhor” ainda movimentam as discussões em curso:

[...] uma coisa que eu percebo em reuniões, no próprio seminário... e de colegas do departamento: “Ah, você está na Educação Infantil? Ah, mas daqui a pouco você vai pra outro”. E eu falo: “Não, mas eu não estou pensando nisso!” [...]. É mais um desafio mostrar como é possível e como é enriquecedor a Educação Infantil [...] como matéria de conhecimento... pensar como a gente pode conhecer e pensar através de coisas que a gente acha que são menores. O que eu vejo muito é o preconceito, então a gente tem que passar por ali pra perceber... [risos]. (Rita, Coordenadora Pedagógica).

Bom, os desafios na Educação Infantil que a gente enfrenta hoje não são tanto pela organização, isso passa muito, claro, pelo relacionamento das Chefias de Departamento, com a Coordenação... mas, um dos maiores desafios eu penso que seja a falta de valorização [...] por alguns colegas, [...] ainda mais agora que a gente está equiparada aos Institutos Federais, parece que só o Ensino Médio é uma coisa, um segmento que vai ser privilegiado, a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental nem tanto. Então, soa como desvalorização quando um professor é indicado para trabalhar na Educação Infantil e eu, ao contrário, acho que deveria ser considerado como valorização, porque o professor quando vem para Educação Infantil é porque de alguma maneira a gente conseguiu detectar valores nele, qualidades que venham a contribuir para esse processo. É claro que trabalhar com as crianças menores é muito mais cansativo, exige uma doação integral do professor em termos físicos também, não só intelectuais e esse é um dos desafios a ser superado. Primeiro que o Pedro II de uma maneira geral tem que entender que

aqui não é só uma escola de Ensino Médio, é uma escola de Educação Básica. (Guilherme, Chefe de Departamento).

A questão parece recair no desafio de superação das concepções educacionais acerca do que se concebe como educação e como processos de aprendizagem associados à seleção de conteúdos, a um bom desempenho escolar e às pressões a esse respeito, materializadas em suas formas de medições, com repercussões nos fins das práticas educacionais. Nesse contexto, é possível ir identificando, no âmbito geral do Colégio Pedro II, as tensões que vão surgindo nos encontros entre os diferentes campos de conhecimento, os distanciamentos e aproximações, em movimentos de deslocamentos que vão constituindo as redes de relações entre as diferentes áreas e concepções de ensino:

No meu Departamento a Educação Infantil não é tratada como algo menor, não! Embora isso tenha sido difícil, pelo contrário, eu vejo que...[...] Não sei se é por essa questão de não ter prova, [...] a gente tem essa especificidade também da informática educativa por não ter prova, por não ter diário, diferentemente da Educação Física, Artes e Música, então isso já seria assim... um outro setor no colégio... porque vai investir no colégio de outra forma como um todo. Quando chega a Educação Infantil, pelo contrário, eu vejo que deu uma força maior ao departamento... porque quando chegam e perguntam: “Você que é lá do 6º ano de Informática, você participa do Conselho?” Aí o professor fala: “Ah, eu participo, mas eu não tenho diário, não tenho presença”. E eu falo: “Não, lá a gente participa sim! A gente tem uma atuação muito grande sim!”. A gente não tem prova, mas a gente tem um relatório, a gente tem um espaço para tratar da criança como todas as outras áreas, então a gente está marcando isso eu acho que de uma maneira muito positiva! (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Apesar da aproximação e do reconhecimento mútuos no campo político educacional entre os diferentes campos de conhecimento pelo fato de “não ter prova, não reprovar”, a observação “embora tenha sido difícil”, utilizada pela entrevistada, refere-se ao processo de produção curricular, de discussão e de orientação no interior dos Departamentos acerca da presença e das práticas pedagógicas para atuação na Educação Infantil em cada campo de conhecimento. Muitas vezes os Coordenadores descreveram como solitário o processo de pensar as propostas pedagógicas para a Educação Infantil no interior dos Departamentos, embora estivessem entre seus pares, ou em suas palavras: “*apesar da atenção e esforço dos Chefes de Departamento*”. O fato de a Educação Infantil existir em apenas um dos *campi* e possuir somente um Coordenador tornava a defesa e a troca de experiências ainda mais difícil quando as discussões entre sua equipe eram levadas para os demais Departamentos.

A presença de professores especialistas de diferentes áreas de conhecimento nessa escola com estrutura departamental que se assemelha a uma rede, com quase 13 mil alunos em 14 *campi* na Educação Básica, e mais a Educação Infantil, faz com que a Coordenação de Disciplina seja uma função desafiadora. E também um lugar duplo na representatividade,

articulando as produções curriculares nos Departamentos em suas áreas de formação, e nas especificidades da Educação Infantil. Um lugar de deslocamento, de disputa política – entre o seu campo de conhecimento e um campo novo no Colégio Pedro II no qual ainda há estranhamentos – provocada pelo exercício da função de Coordenador, um igual entre seus pares, e um outro/outro ao mesmo tempo. Uma das entrevistadas descreveu um pouco a situação, contextualizando as reuniões realizadas nos Departamentos para discutir as propostas curriculares, na ocasião de revisão do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)⁷⁵, em que já se contava com a Educação Infantil como etapa da Educação Básica:

A Educação Infantil está ficando perdida... porque no início era eu, logo depois começou a Rita, e aí como [a Educação Infantil] não tem currículo você fica meio perdido para poder discutir. Aquilo do tradicional que eu falei... o Pedro II dá mais atenção para aquele que faz prova! O conteúdo em Artes a gente está discutindo agora... realmente é um conteúdo muito formal, muito rígido e a gente vê que são poucos os que realmente querem mudar. Às vezes, na prática, uns professores trabalhando [de uma maneira] super diferente, mas no conteúdo é aquela coisa maçante, seguindo a linha cronológica... e eu acho que é uma discussão que precisa gerar mesmo. (Joana, Coordenadora Pedagógica).

Entrevistadora: Quando você diz “Não tem um currículo”, a que você está se referindo?

[...] o Pedro II ainda trabalha com aquela questão cronológica. No Fundamental I eles começaram a criar eixos, então você trabalha por eixos... Dentro da Educação Infantil não tem outra pessoa para discutir no Departamento! Então é o seu e o seu mesmo, é o seu achismo! O que você cria é o que acaba sendo! Acaba não se criando um espaço para você discutir [...] não tem um currículo definido como tem no Fundamental I e no Fundamental II. Porque bem ou mal você tem uma noção do que ensinar a cada ano, e dali você vai se guiando por um material que sirva de base! E na Educação Infantil a gente não tem, a gente vai criando junto com as crianças. Só que isso acaba virando um problema, pelo menos eu percebia isso no Departamento, que você não tem com quem discutir! [...] E quando você tenta conversar com o primeiro segmento, acaba se criando uma outra ideia de que você tem que trabalhar como eles trabalham... entende? Mas, a Educação Infantil não é assim! Eu não posso simplesmente dizer que eu vou trabalhar: “ah, 4 anos só vou dar [...]!”. Eu acho que isso é uma discussão que tem que ser criada dentro do Departamento... criar uma linha, não um currículo, mas uma linha de trabalho... porque quando a Rita sair, a próxima pessoa que vai entrar, se não abrir esse espaço de discussão, vai continuar perdida! Porque a gente não consegue se encontrar... (Joana, Coordenadora Pedagógica).

A fala da professora e coordenadora revela a apropriação das discussões realizadas no âmbito da Educação Infantil e ao mesmo tempo, a sua aparente insuficiência para a

⁷⁵ “O Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) do Colégio Pedro II reunirá as diretrizes e estratégias que orientarão as ações pedagógicas do Colégio nos próximos anos. Ele será responsável, entre outras metas, por estabelecer os procedimentos e projetos a serem desenvolvidos no processo educativo, além de normatizar as atividades docentes e discentes. [...] será desenvolvido por três Câmaras Setoriais organizadas em Grupos de Trabalho com representantes de diferentes categorias e segmentos de ensino : Câmara Setorial A - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais) e Ensino Fundamental (anos finais), Câmara Setorial B - Ensino Médio Regular, Ensino Médio Integrado e Projeja, Câmara Setorial C - Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura”. Mais informações disponíveis em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article.html?id=2315>>. Acesso em: 13 mai 2016.

representação da área e a discussão no seu campo de conhecimento, demandando a definição de um material orientador, que sirva “de base”.

Educação Infantil não tem currículo? Se tomarmos essa afirmação como pista das discussões em pauta é possível perceber como a questão da demarcação de áreas disciplinares e de conteúdos pré-definidos ainda se mantém como definição curricular, retomando perspectivas mais instrumentais (LOPES; MACEDO, 2011a). Assim, se a Educação Infantil não tem “conteúdo específico” é como se a invisibilizasse também enquanto espaço-tempo de produção de conhecimento, de políticas curriculares. Essa questão tensiona a própria noção da Educação Infantil, mitigada pela recorrente dualidade entre educar e cuidar. A elaboração da proposta curricular no âmbito da Educação Infantil em construção discute as definições de objetivos específicos e não de conteúdos no seu Projeto Político-Pedagógico, considerando as suas especificidades e em articulação com as diferentes áreas na representatividade dos seus professores e dos Coordenadores Pedagógicos de Disciplina. Dessa forma, são apresentados objetivos específicos para cada grupo de experiências interligadas⁷⁶.

A compreensão em torno do currículo nas diferentes áreas revela antagonismos que geram disputas na produção curricular, regulando sentidos fixados e colocando-os em movimento nas negociações e articulações que constituem formações discursivas em busca de hegemonização de sentidos em um contexto plural e instável, levando o Coordenador a esse lugar de produção e de decidir na indecidibilidade.

Na entrevista coletiva com as Coordenadoras Pedagógicas foi ponto de discussão o processo desafiador em relação às novas formações e à aprendizagem e, ao mesmo tempo “sofrido”, no sentido de “quebrar amarras” tradicionais, marcadas pelo anseio de produtos, de conteúdos, de medição do desenvolvimento, de aprendizagem e dessa relação com a Educação Infantil. O debate girou em torno dos desafios postos aos professores em geral e aos especialistas, situando desde a chegada da Educação Infantil, até o que significa ser nomeada como um centro de referência:

⁷⁶ O projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil está em fase de fechamento (até o momento de finalização desta tese) e passará por um período de revisão antes da versão final. Entre as experiências discutidas e encaminhadas para definição no PPP podem ser citadas: experiências do corpo em relação a si próprio, aos outros corpos, ao espaço e ao ambiente natural; experiências com as diferentes estéticas corporais; questões de gênero e questão étnica; experiências envolvendo a oralização, a leitura e a escrita; relações quantitativas e a função social do número; medidas de tempo e noções espaciais; experiências em artes plásticas e gráficas; experiências musicais e com as mídias. Cabe ressaltar que no âmbito do Creir houve discussão em torno da definição de objetos específicos como materiais orientadores das possibilidades de experiências nas práticas pedagógicas, para que os mesmos não fossem associados a conteúdos, sob o risco de se afastar do conceito de experiência na Educação Infantil. Foi discutido, nesse contexto, se os mesmos integrariam o corpo ou o anexo do PPP, como lugar de visibilidade ou relevância em que são postos no projeto e na prática pedagógica. Questão que será retomada no processo de revisão para a versão final.

Joana: Sobre o que a Ana estava falando, eu acho que a gente sofre de uma ansiedade natural. A Educação Infantil é um bebê ainda perto do próprio Pedrinho que tem pouco tempo... a gente sofre dessa ansiedade, ainda mais com todos os olhares voltados pra Educação Infantil que é uma, não tem outras unidades. Acho que é uma ansiedade natural e eu concordo com você, cada vez mais o Colégio está acertando, a gente está acertando... mas, a gente sofre, né?! [Risos]. (Joana, Coordenadora Pedagógica).

Cássia: [Risos] E como sofre! Falar em Centro de Referência, em referência, já traz um bloqueio: “Poxa, eu sou referência. E agora?”. Tenho que discutir, conversar, pensar coletivamente, pra não errar. Esse medo do errar é o medo comum que todos nós temos, sobretudo na educação... porque o medo do erro tá em todo momento, já que a gente não vê o nosso “produto”, vamos dizer assim, finalizado a cada momento de aula ou a cada finalzinho de ano. O que a gente fala, discute, conversa, interage, junto com as nossas crianças, é todo um processo! É de fato a palavra processo. A gente não vê o produto! A gente de fato não vai saber o quanto que a gente passou, o que a criança vai entender ou se sentiu a experiência daquilo ali que a gente vivenciou naquele momento. Ela pode vivenciar depois, ela pode pensar depois, na verdade a gente não sabe nunca como que aquilo ficou pra criança. Esse medo é um desespero social! A sociedade traz muito isso pra gente hoje: temos que ter um produto, temos que ter uma coisa rápida, uma coisa bonita, visualmente bonita pra todo mundo. (Cássia, Coordenadora Pedagógica).

O diálogo travado entre as Coordenadoras Pedagógicas revela o compromisso com a construção e a explicitação para a defesa da prática pedagógica na Educação Infantil como um campo de conhecimento que requer o reconhecimento e o fortalecimento do significado de se constituir como uma etapa formativa do ser humano, impelida a dialogar com anseios sociais e de outros segmentos do ensino. Sobre o papel ambivalente, articulador e político inerente às posições de mediação assumidas por Coordenadores Pedagógicos, Frangella (2013) considera, em sua análise sobre a rede de ensino do município do Rio de Janeiro:

A função do coordenador precisa ser vista de forma ampliada: cabe a ele o papel de articulador de demandas – locais e da rede, em uma tensão que traz para a sua atuação a marca da ambivalência, retomando Bhabha (2003), que se move entre o pedagógico e o performático. Dessa forma, sua atuação é de caráter eminentemente político. Diante dessas evidências, analisar a ação das coordenadoras pedagógicas e das instâncias de mediação se torna importante para, entendendo a política curricular como fluxo e movimento, compreender as relações, compromissos, negociações que se dão no atravessamento entre os contextos de produção do currículo. (p. 193).

Na ambivalência discursiva que torna o político possível, o pedagógico e o performático não se alternam, mas interagem mutuamente na instância de mediação da função de Coordenação. Assim sendo, nesse papel articulatório *“o ‘pedagógico’ também não tem sentidos fixos e cristalizados, mas estão em constantes disputas, deslocamentos e antagonismos”* (ibidem, p. 196).

O fértil e desestabilizador encontro entre os diferentes campos de conhecimento no âmbito das produções curriculares analisadas na Educação Infantil tem trazido ao diálogo, e ao campo de disputa nas políticas curriculares, o desafio de encontrar formas outras à

organização de atividades em disciplinas, ou à concepção de currículo ou de documentos orientadores como métodos prescritivos de instrução. Em outras palavras, trata-se do desafio de encontro com essas diferenças. Sobre esses aspectos os entrevistados, de um modo geral, percebem alguns avanços nas relações e nos diálogos entre as áreas de conhecimento e a Educação Infantil, sendo ainda um desafio o “como” chegar a esse caminho:

Eu acho que a gente ainda não descobriu como se faz! Eu não acredito que seja a presença desses professores que faça isso, que divida esse currículo. Eu acho que tem muito a contribuir essa integração. A gente já pensou em um monte de possibilidades de integração. Acho que podemos sim trabalhar juntos... A gente foi construindo isso, vendo reunião de Coordenação de Projetos, como é que podia estar mais integrado; mas eu acho que a gente ainda não encontrou o nó! A gente precisa desatar esse nó, mas eu não acho que desatar esse nó é tirar os professores das linguagens. (Juliana, Orientadora Pedagógica).

Eu não acho que a gente conseguiu uma forma de fazer com que isso na prática seja realmente... tirar o máximo do que a gente pode de interessante disso [risos], porque tem uma coisa interessante que é a gente simplesmente estar lá todos juntos, construindo algumas coisas, ter várias visões e perspectivas; mas no cotidiano, na organização, no trabalho que a gente desenvolve lá, a gente vem tentando descobrir formas de integração que acho que a gente vem avançando nelas, mas que eu acho que a gente ainda está muito preso numa lógica fragmentária de ver. (Paula, Chefe de Departamento).

O “nó” ao qual vários professores se referem está ligado à produção curricular com uma forma ainda fragmentada na maneira de compreender a escola, o conhecimento, a cultura. E à consequente dificuldade de produção curricular dentro dessa lógica, na qual todos estão juntos, mas não necessariamente integrados. Na qual cada Departamento é responsável por definir e ditar que parte do seu conhecimento é importante para compor o “currículo”, elegendo o que é relevante saber em cada segmento de ensino. Uma lógica da qual a Educação Infantil tem investido na contramão, o que tensiona e traz movimentações às significações na educação e na Educação Infantil, em um processo no qual, até então, hegemonicamente os agentes sociais *crianças* são transformados em *alunos* (MOTTA, 2011, p. 157) em movimentos de ruptura, conforme problematizado por uma das entrevistadas na pesquisa:

Essa liberdade era parte do projeto de implementação da escola! Esse currículo ainda que com essa relação mais próxima com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com esse eixo das interações e das brincadeiras, mas ainda que tivesse essa certa liberdade na questão do texto, dessa abertura, existe um currículo que é definido também pela composição das disciplinas, né?! De Artes, Música, que ainda que a gente resista a chamar de disciplinas, são caixinhas que fragmentam esse tempo dessa experiência das crianças na escola. Então eu vejo que a gente desde o ano em que eu entrei [...] a gente tem esse currículo que ainda é fragmentado por conta dessa dificuldade de descompartmentalizar esses saberes, que na minha visão, a Educação Infantil tem toda a possibilidade de fazer. A questão dos projetos, que eu digo quase como componente curricular, muitas vezes parece uma exigência formal de se trabalhar com projetos, no currículo que a gente vive, foi a forma que eu como

professora encontrei e vi como coordenadora render no trabalho com as crianças. Eu acho que nessa proposta dessa escola – porque a gente sente uma resistência, mas não pode esquecer que a gente está numa escola! – essa questão de construir um currículo diferenciado em uma instituição escolar é um desafio... Acho que é o maior desafio. Ainda que a gente fale de criança, a gente fala de crianças que são alunos! Essa dimensão criança-aluno ainda é muito forte na escola, na sociedade, enfim... eu tento nesse trabalho, nessa relação com as crianças, desconstruir um pouco essa relação criança-aluno, mas ainda é muito presente na minha formação, na formação dos outros professores. Mas, acho que a gente caminhou muito nessa questão não só do trabalho com as crianças. [...] Mas é todo o planejamento, é todo um processo que permeia o trabalho docente, o trabalho na escola. Eu acho que nesse currículo que é praticado na Educação Infantil do Pedro II a gente já pode falar que avançou muito nesse trabalho docente, não só diretamente com as crianças. Acho que ainda temos muito a afinar em termos de integração entre as disciplinas, áreas, linguagens... acho que é o ponto, o calcanhar de Aquiles desse currículo praticado. (Giovana, Coordenação de Projetos).

A observação sobre a “relação criança-aluno ainda muito forte na escola, na sociedade” e a tentativa de “desconstruir um pouco essa relação criança-aluno”, citada pela entrevistada, remetem à visão polarizada entre uma e outra identidade, como se uma irrompesse sobre a outra e na ruptura fosse possível negá-la ou apagá-la, tornando uma das duas invisibilizada. Entretanto, ao citar que “ainda que a gente fale de criança, a gente fala de crianças que são alunos”, a entrevistada traz ao contexto o desafio de enxergá-las na condição ambivalente de *nem um, nem outro* (BHABHA, 2013), mas como possibilidade de elaboração identitária, como uma construção fluida e híbrida evitando a política da polaridade (FRANGELLA, 2015), sem sobrepor a escolarização à infância, reconhecendo a criança como “outro” no espaço escolar.

No que se refere às dificuldades de conexões entre as diferentes áreas de conhecimento, pode-se considerar que essa não é uma prerrogativa da Educação Infantil: é uma questão assumida e sempre discutida entre os Departamentos. Em um dos encontros integrados das câmaras de revisão do PPPI, a pauta de discussão trazia a temática “estrutura e apresentação dos componentes curriculares”, na qual estava prevista a apresentação da disciplina seguida dos seus programas, abordando “os conteúdos e suas conexões”. A questão das conexões gerou discussão entre os presentes constituindo um desafio. Na ocasião, a Educação Infantil foi citada e utilizada como exemplo para falar sobre como ocorrem as conexões entre as áreas e ainda, sobre os aspectos relativos aos processos de avaliação. Dois Chefes de Departamento de outras áreas de conhecimento a apontaram como proposta a ser conhecida e a servir de referencial: “*Acho que a Educação Infantil deveria ‘tomar a escola toda’ nesse aspecto de avaliação*” (registro em Diário de Campo da fala de um integrante da Câmara de Revisão do PPPI, em junho de 2016).

Nas discussões, uma das mediadoras falou sobre os desafios de se estabelecer as conexões, quando se entende que assim um estaria *“entrando no quadrado do outro”*. Outra professora problematizou que o PPP da instituição tem mais de 15 anos e que ainda há o entendimento de que a listagem de conteúdos programáticos de disciplina constitui o currículo, sendo as conexões garantidas por projetos, e que a ideia de conexões exige uma programação de debates que precisa ser conversada entre os Departamentos. *“Quem vive o cotidiano das crianças percebe que essas conexões estão gritando, estão sendo solicitadas por eles”*, argumentou outra participante da câmara. Outra mediadora do encontro provocou os demais afirmando sentir falta da abordagem do currículo como *“percursos de aprendizagem”*, e para além disso, de práticas pedagógicas e de planejamento, e das conexões dessas com as noções de inclusão, de diversidade cultural e da educação integral, embora tenha destacado outros pontos positivos no texto proposto. Os autores ponderaram considerando haver possível limitação teórica para a abordagem do currículo como percurso, dentro do tempo necessário para a apresentação do texto. Depois das discussões foi decidido que as conexões não seriam obrigatórias na escrita, nem eliminadas. Poderiam ser descritas pelos Departamentos que já fazem alguma abordagem a esse respeito.

Surge, portanto, nesse processo, um deslocamento de olhar para outro ponto sob a perspectiva da diferença nas políticas curriculares que se colocam em disputa com a lógica escolar, e que passam a trazer outra faceta da ambivalência, em toda a sua complexidade:

Qual é a minha grande questão com relação ao currículo do Pedro II pra Educação Infantil? Para mim, currículo é tudo isso junto e misturado... Eu acho às vezes que minha postura é muito radical... por tudo o que eu vivi antes e pelo que eu vivo lá no Pedro II. Há um quantitativo de professores, mas eu não gosto dessa estrutura compartimentada, eu concordo que os professores podem contribuir muito... mas, eu acho que infelizmente o que a gente vive, o que eu posso dizer da minha experiência, é que a política não pede licença para entrar em sala de aula, então a gente vive o tempo inteiro nessa tensão desse currículo como disputa de poder entre o que é um professor de Educação Infantil, o que é um professor de uma disciplina específica. (Clarice, Orientadora Pedagógica).

A tensão posta por essa professora traz uma questão para o campo da disputa política: a ambivalência entre ser professor no Colégio Pedro II e ser professor de Educação Infantil no Colégio Pedro II, mobilizando o discurso da diferença, remetendo a novas tensões e deslocamentos sobre as especificidades da Educação Infantil e do trabalho docente nessa etapa da Educação. Quando solicitada a desenvolver um pouco mais a questão, a entrevistada explicita:

[...] tudo o que eu vi quando eu cheguei e que daria para dar certo, parece que foi engolido por uma ideia que já existia na instituição, mas que não foi imposta para a

gente. Eu tenho muita clareza de que quando eu cheguei nesse concurso, de todas as falas que eu ouvi da Direção Geral do colégio responsável pela Educação Infantil [a mais importante] foi: “Nós não temos Educação Infantil, a Educação Infantil está sendo construída por vocês, digam como vocês querem!”. E aí eu sempre vi um grupo com condições de formação, com condições de experiência para dizer e para defender uma Educação Infantil que a gente acredita. O que eu vejo é que a cada dia no nosso currículo a gente vem abrindo mão do que a gente acredita pra Educação Infantil porque esbarra nas nossas questões políticas. [...] parece o tempo inteiro que o Pedro II é muito maior do que o que se pretende para a Educação Infantil no campo do conhecimento. A gente está experimentando uma coisa que a gente sempre defendeu, a gente sempre estudou. Aí quando a gente chega num lugar que dá para fazer isso, para ser construída por esses profissionais que escolheram estar naquele lugar, que fizeram concurso específico para isso... Muitas vezes eu acho que como vem funcionando para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, para garantir as mesmas condições desses professores, a gente abre mão do que a gente acredita no trabalho com a Educação Infantil. Eu não acho que a gente lutar e tentar garantir o que a gente acredita seja desqualificar o trabalho do profissional da Educação Infantil. Eu não acho que lutar pelo que a gente acredita seja ter piores condições de trabalho... eu acho que é simplesmente fazer valer algo que a gente defende! Funciona assim... mas está bom! Agora tem Educação Infantil! Educação Infantil não é Ensino Fundamental, nem Ensino Médio. E pensar numa proposta de especificidade... (Clarice, Orientadora Pedagógica).

A fala da entrevistada destaca que para além da disputa entre as diferentes áreas de conhecimento como prática inerente às políticas curriculares evidencia-se o impacto que a ambivalência entre ser professor da Educação Infantil (e ser valorizado e reconhecido nas suas especificidades) e ser professor do Colégio Pedro II (buscando igualar as mesmas condições de trabalho, no que se refere à “estrutura” curricular na organização cotidiana) traz para a identidade dessa professora, que se reconhece, antes de tudo, como professora da Educação Infantil. Essa ambivalência, a despeito de um apriorismo na constituição dos sujeitos, ao contrário, se revela de forma relacional, em que os sujeitos circulam, se hibridizam e vão movimentando em situações articulatórias suas “significações”:

A grande questão que eu venho pensando também é enquanto profissional da Educação Infantil, se a gente no nosso discurso vem deixando esse lugar desse profissional da Educação Infantil como lugar mais desvalorizado, quando a gente diz que a gente só é valorizado se a gente bancar as mesmas condições! Porque nisso a gente abre mão do que a gente acredita para o trabalho! Então, eu não vou ser menos professora porque se eu garantir, se eu lutar para Educação Infantil que eu estudei, que eu entendo que é assim porque a gente vem pensando junto, e a gente tem condição de bancar isso. Isso não vai desvalorizar a gente! Inclusive acho que o Ensino Fundamental pode ser repensado, mas não... acho que o nosso discurso enquanto professor de Educação Infantil tem esvaziado o nosso lugar de conhecimento dessa área e tem esvaziado também o lugar desse próprio docente! O que ele faz? Qual a especificidade desse profissional? [...] Não precisa ser como é no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, porque isso é descaracterizar o trabalho! Então vai deixar de ser Educação Infantil, entendeu? (Clarice, Orientadora Pedagógica).

O pensamento laclauniano defende que o discurso é fruto da prática articulatória, e que a articulação se dá a partir de diferentes elementos dispersos. Esse movimento de negociação,

de deslocamentos dos elementos que se aproximam se tornando equivalenciais (mas nunca totalizadores) ou diferenciais, dá o caráter flutuante da significação *“que não é isolada e individualizada, mas se dá em um contexto político onde não há lógica endógena ou originária, e se constitui nos atos de poder – sempre parciais que instituem a política”* (FRANGELLA, 2013, p. 195). Os espaços enunciativos são, portanto, terrenos instáveis de disputas discursivas.

Na tensão entre o que é específico do professor de Educação Infantil, e na aproximação com os professores de outros segmentos, existe a articulação com as diferentes esferas e instâncias em um terreno contingente, como fluxo e movimento das relações, nos compromissos e nas negociações que se dão no atravessamento entre os contextos de produção curricular. O risco de “esvaziamento do discurso”, citado pela entrevistada, é situado na ambivalência do sujeito em outras perspectivas de articulação, transitando entre formações discursivas com as quais disputava, envolvendo suas concepções, conhecimentos, propostas e práticas pedagógicas.

De acordo com Aquino (2013, p. 179), *“as condições presentes na organização de materiais, espaços e tempos conferem materialidade às propostas pedagógicas, criam ambientes e produzem cultura”*. Os relatos trazidos pela entrevistada revelam a angústia e o anseio por um fechamento hegemônico na compreensão de trabalho na Educação Infantil, que seja “mais coerente” com a proposta pedagógica e a concepção de infância que ali estão sendo desenvolvidas. Ela traz, em seus argumentos, a questão do tempo como ponto fulcral no desafio de desenvolver as políticas curriculares na Educação Infantil. Durante a entrevista, fez exaltações aos trabalhos realizados com e pelos docentes com as crianças, as concepções de avaliação, de escuta, da forma como se estabelecem as relações com o conhecimento, com as experiências, com as famílias, com os instrumentos de avaliação e com o processo de produção que se dá mesmo nas diferentes concepções e experiências entre os professores. Contudo, a organização fragmentada em tempos de aulas e em áreas de conhecimento impede, ao seu modo de ver, avanços possíveis, por vezes, ganhando espaço na disputa com o protagonismo infantil e a organização do trabalho.

O que eu fico pensando hoje, é que a gente tem toda uma estrutura que seria benéfica, mas eu já tive uma fase de pensar assim: “Gente, se não der certo aqui com essa estrutura... não dá certo!”. E aí eu fico: “Por que é que a gente não consegue se entender em relação a essa proposta?”. A gente não consegue chegar a um acordo mínimo porque acho que a gente está vivendo uma experiência que não foi vivida por ninguém antes, e a gente não tem coragem pra talvez enfrentar e dizer: “Não é desse jeito que a gente quer, vamos fazer de outro [jeito]”, porque isso também esbarra infelizmente nos nossos interesses pessoais... da nossa carga horária, condições de trabalho... Mas se a gente bancasse, ninguém diria pra gente: “Vocês

são proibidos!”. A gente quer sempre as mesmas condições. A minha preocupação não é que a gente tenha condições piores, a minha preocupação é que isso cada vez mais descaracteriza o que eu acredito que é uma proposta curricular pra Educação Infantil! Então eu fico preocupada de virar sempre uma ideia, mas uma ideia que de fato não acontece, não se materializa! Há essa estrutura de tempo hora-aula, de tempo relógio e que ao invés da gente bancar que não é isso que a gente quer, a gente vem cada vez mais aceitando essa lógica que fragmenta e que reparte o trabalho, e que em alguns momentos a gente deixa de tratar de coisas muito importantes porque não é o nosso tempo com a criança, porque não é o meu horário de planejamento. Eu acho que nisso é que a gente vai perdendo o que é específico com o trabalho da Educação Infantil! Existem outras possibilidades! As pessoas falam: “Infelizmente é isso que dá!”... Não... infelizmente isso que dá?! É isso que a gente tá querendo bancar?! (Clarice, Orientadora Pedagógica).

É possível observar, entre contentamentos e descontentamentos, entre encontros e desencontros nas políticas de produção curricular, que:

Há uma tensão nas formas de se narrar como sujeito e como grupo. A problematização se dá nas dificuldades impostas pelas condições de trabalho, de perceber o entre-lugar como espaço significativo de construção de múltiplas histórias que não se unificam, mas podem dialogar, construindo outras histórias hibridizadas nas diferenças negociadas. (FRANGELLA, 2013, p. 197).

Entre ambivalências, disputas e possibilidades de diálogo, o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II tem causado, de acordo com as entrevistas concedidas para esta pesquisa, deslocamentos positivos em torno de suas significações e nos olhares dos Departamentos, e que se espraiam também para formas de pensar o currículo e o conhecimento. Nesse processo, deslocamentos também provocados nas concepções de currículo em direção a outros segmentos.

Eu acho que o currículo na Educação Infantil, ele não é o currículo “da” Educação Infantil! Ele traz uma ideia de currículo que eu acho interessante, que é uma ideia de currículo de uma forma geral. A gente poderia substituir “experiências e saberes das crianças” por “experiências e saberes dos estudantes”! Isso pra mim podia caber em qualquer etapa! Isso é uma ideia de currículo que eu acho interessante. (Paula, Chefe de Departamento).

A Educação Infantil institui-se como diferença no contexto escolar:

O que eu tinha pra falar e acabei não falando... uma vez eu e Rômulo acabamos apresentando num evento aqui no Rio, que era Latino-Americano, o trabalho realizado com as crianças. A gente tinha alguns colegas do Pedro II assistindo. Na época tinham professores do Pedrinho, enfim, dos outros segmentos, Fundamental II e Ensino Médio. Eles fizeram um depoimento bacana de como a Educação Infantil estava dando um novo respiro para os outros segmentos. A gente pensou: “Que bom! Caramba!”. Eu escuto muito isso dos colegas... (Janaína, Coordenadora Pedagógica).

O Coordenador de Realengo I, de Informática, falou: “Olha, já estamos aqui no segundo ano recebendo crianças de Educação Infantil e é urgente a gente sentar pra conversar sobre isso realmente, porque essas crianças que estão vindo da Educação Infantil estão vindo com um outro perfil de informática! É um perfil muito mais autoral do que ‘vamos sentar e vamos ver o site, vamos trabalhar os projetos

interdisciplinares’, que é a proposta da informática educativa... mas eles trazem muito mais essa questão autoral! Então a gente precisa conversar pra ver como é que a gente vai tratar”. (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Esse ano a gente teve um seminário, e a gente levou alguns trabalhos que a gente faz... eu ouvi foi: “Poxa, no momento que você chegou aqui, mostrou aquela angústia de ‘o que vou fazer?’ Agora... vejo maravilhado o que está sendo feito”. Então, em todos os momentos, qualquer reunião, todos os Coordenadores falam: “Educação Infantil! Tem Educação Infantil!”... (Ana, Coordenadora Pedagógica).

A discussão sobre a enunciação da diferença (BHABHA, 2011, 2013), redimensionando a compreensão da identidade como híbrida, abre a possibilidade de intervenção num espaço de enunciação que, ao se defrontar com a diferença, não a apaga, mas a identifica como ambivalente, mantendo o confronto com o intraduzível, com o duplo, não sendo possível, portanto, homogeneizá-la.

Nos percursos percorridos ao longo dos quatro anos desde sua instituição, de Educação Infantil como “braço do Ensino Fundamental”, passando por “Zerinho”, até o reconhecimento como Centro de Referência em Educação Infantil, muitos sentidos foram produzidos e disputados, hibridizados. Que outras formas de “ser” serão alcançadas nas políticas curriculares? Entre o lugar de menos valia, em que qualquer um pode trabalhar fazendo qualquer coisa, o lugar “desconcertante” de encontro com o outro – no qual há o desafio de percebê-lo como outro (criança e adulto) –, e as nossas próprias constituições nessas relações, os desafios são incessantes. E as decisões são necessárias, ainda que nos terrenos incertos da indecidibilidade:

É um processo. É aquilo que a gente sempre fala: “É isso que a gente quer?”. Talvez ainda não seja, mas está caminhando pra ser. A cada ano, em tudo o que a gente faz lá a gente tenta avançar, então a gente vai conseguindo aos pouquinhos mesmo. Eu falo da Educação Infantil no Colégio Pedro II com bastante orgulho. É aquela coisa da gente assumir: “Ainda não é, a gente está caminhando pra isso, a gente batalhou muito, a gente errou muito, a gente acerta e a gente vai se entendendo”. Então, em relação a esse processo, eu vejo que a questão da excelência que o Colégio traz... isso vai chegando [até] a gente também, ela está caminhando... faltam ainda alguns pontos... questões práticas... relatório, portfólio, é assim? Não é? A integração das linguagens, a bidocência como a Rita colocou... a gente está trabalhando junto agora, a gente gostou muito, mas ainda é isso? É a Educação Infantil que a gente quer? Não sei, a gente vai ver. Então eu acho que num futuro que eu acredito sinceramente que vai ser muito bonito, muito produtivo, como tem sido. (Ana, Coordenadora Pedagógica).

Eu acho que entender que ser Centro de Referência é também o tempo inteiro mostrar para as pessoas que a gente está em constante mudança, em constante processo de construção. Mostrar que a gente também tem medo, tem angústias, sofre... e que a gente está nesse processo. Eu acho que é tentar entender que Centro de Referência é igual a processo de construção. [...] Acho que também se a gente se fixar em outras escolas que são Centro de Referência e que elas não pensam, não se permitem pensar, discutir e repensar a prática, já não passa pra mim a ser tão Centro de Referência pro cotidiano, para o momento histórico que a gente está vivendo, para a questão cultural e tudo mais... Então eu acho que é uma angústia social do

Pedro II por toda a carga institucional que o Pedro II tem, e quando vem com esse nome “Centro de Referência”, espera-se muita coisa também. Acho que a gente tem que estar nesse lugar que não é fácil, é difícil! De ficar tranquilo e entender que a gente está na busca incessante de uma melhor educação, de um melhor entendimento de quem é essa criança, como é que ela tá no mundo, como é que ela age... acho que é isso, é a construção mesmo. [...] É como eu falei, os professores têm falado “As crianças que vêm da Educação Infantil e que estão no primeiro segmento agora, há uma percepção de uma diferença” nem melhor, nem pior, mas há uma diferenciação, um processo diferente. [...] Acho que ser referência está nesse campo da constante mudança de entender isso e de estar sempre lutando pra que nada do que a gente conquistou até agora, caia. (Cássia/ Coordenadora Pedagógica).

Porém, “*nós estamos nesse mundo, nós somos esse mundo*” (RITCHER; BARBOSA, 2013,p.47).

Figura 48 – Crianças organizando seus portfólios



Fonte: Acervo da escola 2014-2017

Figura 49 – Portfólios e Relatórios de Avaliação



Fonte: Acervo da escola 2014-2017

Considerações finais (e sempre provisórias)

Vivendo e aprendendo a jogar / Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas, aprendendo a jogar / Água mole em pedra dura, mais vale que dois voando / se eu nascesse assim... pra lua, não estaria trabalhando. / [...] Mas em casa de ferreiro, quem com ferro se fere é bobo / cria fama, deita na cama, quero ver o berreiro na hora do lobo. / [...] Quem tem amigo cachorro, quer sarna para se coçar / em boca fechada não entra besouro, macaco que muito pula quer dançar.

Guilherme Arantes.

É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares! Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro! **Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo.** Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles (grifo meu).

Ditados “populares”, trava-línguas, parlendas, quadrinhas, música e poesia estão bastante presentes na Educação Infantil como formas de expressão e comunicabilidade, entre outros fins. Nessa linguagem, que comumente é classificada na escola como parte constituinte da Cultura, Guilherme Arantes e Cecília Meireles são convidados ao diálogo proposto na pesquisa realizada. Afinal, as palavras (e não somente elas) existem e estão no mundo para serem (re)significadas.

A análise das políticas curriculares por meio da investigação sobre o processo de instituição da Educação Infantil desvela um terreno incerto e fértil de produção, no qual se evidencia a Educação Infantil como campo de conhecimento em disputa. O jogo político de produção curricular carrega, nessa conjuntura, não só a concepção de infância e suas significações no contexto escolarizado, mas, também, o quanto se investe nela, na formação dos professores, na disputa por verbas, por materiais, e na busca de um trabalho na perspectiva das diferenças, fora do lugar da invisibilidade ou do desprezo na prática cotidiana.

Não é diferente no Colégio Pedro II. Desde 2012 o lugar não está dado, fixado. A excelência, constituída e defendida discursivamente pela instituição não se dá na homogeneidade. E o outro que irrompe como diferença radical, aqui a Educação Infantil, põe

sob suspeita concepções de currículo, conhecimento, ser criança-professor na escola e incita a luta política pela significação das práticas curriculares, não se limitando somente à Educação Infantil, mas também em outras áreas e segmentos. É uma disputa constante para que uma significação se torne hegemônica. Nesse sentido, retomando o 3º Capítulo desta tese, nessa “brincadeira” a Educação Infantil não pede licença para “entrar”, pois no jogo político não se entra, não se chega, não se passa ou sai, se está.

Com base nos pressupostos da perspectiva discursiva assumida e na compreensão do currículo como enunciação, busquei analisar o processo de produção curricular da Educação Infantil, identificando-a como insurgente, como diferença no contexto escolarizado, situada no entre-lugar de flutuação de significados de qualidade na oferta dessa etapa da Educação, constituindo-se como o “*condutor incisivo de tradução e da negociação entre culturas que se legitimam de forma diferenciada*” (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 75).

As diferenças e as identidades não estão, portanto, dadas ou previamente definidas, mas vão se constituindo contingencialmente, nas rasuras das diferenças incômodas. A prática política não é compreendida nesse contexto como representação de interesses e identidades pré-constituídas, mas como constituintes das próprias identidades. Por mais forte que sejam os choques e os embates culturais e os poderes homogeneizantes, eles não são capazes de apagar totalmente as diferenças culturais. As identidades sempre entram num processo de negociação, de “*reescritura das identidades, sem que ocorra o apagamento das fronteiras*” (BARREIROS; FRANGELLA, 2007, p. 77).

Nesse processo são observadas ambivalências, constantes negociações na busca de equivalências que delineiem um currículo em movimento enunciativo de produção cultural em torno da infância. Deslizamentos da concepção de educação escolar e da institucionalização da infância observadas nas diferentes instâncias postas em disputa trazem marcas ou práticas tradicionais do Colégio, que ora são utilizadas e valorizadas como potência na oferta da Educação Infantil, ora como limitadores na garantia de especificidades dessa etapa da Educação, que se afasta de uma prática de antecipação da escolarização.

A aproximação com o Ensino Fundamental é importante e inevitável. A fronteira, se significada como encontro e reconhecimento da diferença, torna-se campo fértil para se pensar a escola como um lugar menos fragmentado em aulas, disciplinas, tempos de um ou de outro, de aprender isso ou aquilo, e torna-se mais focada nas relações, nos processos e valores de descobertas, criações, produções.

Nesse encontro, não se trata de colocar um ou outro como parceiro no “lugar do mais fraco”, mas de produções discursivas no jogo político que ressignifiquem a educação, o currículo. O campo de disputa está aberto a todos, nas suas singularidades e coletividades.

A visão fragmentada do currículo não é uma questão simplesmente conceitual, é, sobretudo, uma questão política, que carrega diferentes facetas. Ora recai sobre crianças e alunos, no que se privilegia na seleção e organização do conhecimento, o que se legitima como saber e o tempo destinado a cada um deles, ora sobre os professores e a forma como estão situados nesses campos de conhecimento em suas ambivalências. Não se trata, contudo, de “desdepartamentalizar”, mas de desterritorializar os campos de conhecimento e de problematizar/resistir a qualquer forma totalizadora de tentativa de apagamento das diferenças.

No caso das políticas curriculares para a Educação Infantil, cabe a questão: Educação Infantil tem currículo? Sem a intenção de responder diretamente a essa questão, trago-a como incitação a novos estudos. Por ora, nas linhas entrelaçadas “*cheias de ecos de outros enunciados*” (BAKTHIN, 2003, p. 294), defendo, impelida pelas perspectivas pós-estruturais e discursivas, as produções curriculares para a Educação Infantil sob a perspectiva descolonizadora. Distanciando-me da relação de dominação/dominado, colonizador/colonizado, ou de subalternização da infância, mas trazendo as diferenças numa relação de evidenciamento, defendo outros caminhos que reconheçam a infância em suas especificidades, complexidades e nas ambivalências da convivência comum, na qual o reconhecimento da diferença como alteridade no outro, também me constitui.

Trago essa defesa num modo outro de ler as políticas curriculares, como narração, tendo a narração como enunciação, produção discursiva, que ao mesmo tempo que promove deslocamentos, é deslocada por diferentes significações culturais, constituindo um mosaico, entre muitos outros enunciados conectados e em movimentos constantes, produzindo novas configurações.

Cabe assumir, portanto, nesta pesquisa, a responsabilidade de compreendê-la como processo também de enunciação, constituindo-se em um terceiro espaço que, ao se apresentar no fluxo de discursos, põe-se em disputa nessa produção discursiva, provocando movimento, deslocamentos, produzindo novo discurso. É dessa relação que a pesquisa se alimenta, antropofagicamente.

Diante do exposto, e assumindo que “*os exemplos são infinitos e desnecessários se a intenção for a de contar a verdade como transparência absoluta de uma subjetividade, de uma política*” (COSTA; LOPES, 2013, p. 66), trago-os como uma das possibilidades de

trilhar a investigação sobre os discursos produzidos nas políticas curriculares, não em busca de respostas concretas, decifráveis, mas entendendo-os como caminhos passíveis de refazimento, pela perspectiva de quem narra:

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. Cartografias em Educação Infantil: o espaço da diáspora. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 155-179.
- ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- ALÓ, Leda Cristina de Freitas Miranda Parentes. **A implantação da Educação Infantil no Colégio Pedro II**: uma reflexão sobre a construção deste espaço pedagógico. 2012. 63 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015. p. 95-105.
- _____. Infância e diversidade nas orientações nacionais para a Educação Infantil. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 169-187.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. In: Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas em América Latina. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Universidad de San Andrés y Arizona State University, v. 24, n. 24, 29 fev. 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 1ª ed. 1992. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. As múltiplas dimensões de uma política-prática curricular: o caso da multieducação na cidade do Rio de Janeiro. **InterMeio**, Campo Grande/ UFMS, v. 13, p. 126-141, 2007.
- BARROS, Camila; FARIA, Pablo Luiz de. Construindo a prática (editorial). **Práticas em Educação Infantil**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, nov. 2015. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/402/337>>. Acesso em: 6 mar. 2016.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Lisboa: Perspectiva, 1987.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, Homi. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Textos seletos de Homi Bhabha. COUTINHO, Eduardo de Faria (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- _____. **O local da cultura**. 1ª reimpressão 2001. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRANDÃO, Zaia; LELIS, Isabel. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos**. Rio de Janeiro: SOCED/Puc-Rio, 2002. (mimeo).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Constituição Federal. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 14 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. LDB – Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.396, de 20 de dezembro de 2006, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42348-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2009**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o artigo 61 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino [...]; e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12677-25-junho-2012-613458-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 out. 2014.

_____. **Relatório de Gestão – Exercício 2013**. Brasília, DF: MEC/ SECADI, março de 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15992-relatorio-gestao-exercicio-2013-seb-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 mai. 2015.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.

_____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias** [on-line], v. 11, n. 22, p. 7-29, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113/17091>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto. Apêndice I – Los usos de la igualdad. In: CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. **Laclau, aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008. p. 405-423.

CALVINO, Italo. **As cidades invisíveis**. 9ª ed. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CALVINO, Italo. **Palomar**. 3ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

CAVALIÉRE, Ana Maria Vilela. O Colégio Pedro II encontra o século XXI. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, jul/dez. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1549/1398>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

COTRIM, Ronaldo; HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. Composição coletiva do Hino da Educação Infantil do Colégio Pedro II: um relato de experiência. **Revista Interlúdio**, v. 3, n.3, p. 37-51, 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/interludio/article/view/1252/924>>. Acesso em: 6 mar.2016

COELHO, Rita de Cássia de Freitas. **Registro oral**. Registro em Diário de Campo do relato oral da então Coordenadora Geral da Educação Infantil no evento Fóruns Permanentes da Unicamp, com a temática “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e interlocuções entre múltiplos olhares”. Campinas, SP: Unicamp, 2 e 3 out. 2014.

COLASANTI, Marina. Palavras Aladas. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 2000. p. 89-93.

COLÉGIO PEDRO II. FACTA, **Boletim Oficial da Autarquia**, nº 368, ano XLIII, jun. 2014.

_____. **O Colégio Pedro II**: contribuição histórica aos 175 anos de sua fundação. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013.

_____. **Projeto de Implantação da Educação Infantil (3 a 5 anos) no Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2011.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício 2012**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2013. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/contas_publicas/contas_2012/RG_CPII_2012_13-05.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício 2014**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2015/SETEMBRO/RG_VERA_EXPLICADO_5-6.pdf>. Acesso em: 9 jan.2016.

_____. **Relatório de Gestão e Prestação de Contas do Exercício 2015**. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2016/Junho/RG-CPII-2015.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas do Currículo. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51- 69.

COUTO, Mia. **Pensatempos**. Textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

CRITCHLEY, Simon; MARCHART, Oliver. **Laclau, aproximaciones críticas a su obra**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

DRUMMOND, Rosalva de Cássia Rita. **Educação Infantil, Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar**. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

_____. **Escolarização, infância e direito: corte etário como questão para o currículo?** Rio de Janeiro: Uerj/Iserj, 2015. (mimeo).

ESCRAGNOLLE, Doria. **Memória histórica do Colégio Pedro II 1837-1937**. 1ª ed. 1937. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997. .

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 109-124.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MACEDO, Elina Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação Infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 49-70.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antônio Oliva. Políticas da diferença nos cotidianos escolares: ou sobre a problematização das práticas curriculares com ênfase na diversidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 271-289, set./dez. 2015.

FRANGELLA, Rita de Cássia. Criando coordenadores para criar currículo: a trajetória de uma proposta curricular no município do Rio de Janeiro e suas implicações para a reconfiguração do trabalho docente. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 181-198.

_____. Meetings, dialogs and interconnections in the theoretical-analytical perspective design. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/187457>>. Acesso em: 25 fev.2016

_____. **Múltiplos contextos de produção curricular: conexões, conflitos e ações da multieducação no cotidiano escolar**. 2008. (mimeo).

FRANGELLA, Rita de Cássia. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In: GUEDES, Neide Cavalcante; ARAÚJO, Hilda; IBIAPINA, Ivana Maria. **Pesquisa em educação: contribuições ao debate na formação docente**. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 13-24.

GALVÃO, Maria Cristina da Silva. Colégio Pedro II – 12 anos de escolaridade, investigando os alunos que vencem este percurso. **Rev. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, jul/dez., 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1557/1406>>. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **A jubilação no Colégio Pedro II, que exclusão é essa?** 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

_____. **Nós somos a história da educação: identidade institucional e excelência escolar no Colégio Pedro II**. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Júnior e Aécio Amaral. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015. (Col. Contrassensos).

LANTER, Ana Paula. A Política de formação do profissional da educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 131-156.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Vanderlei Geraldi. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002.

LE GOOF, Jacques. **História e memória**. 4ª ed. São Paulo: Unicamp, 1996.

LIMA, Camila; CLEMENTE, Cristiane. “Coisário é uma caixa que guarda coisas especiais”: saberes infantis sobre memória. **Práticas em Educação Infantil**, v.2,n.1,mar.2017. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1153/849>>. Acesso em: mar. 2017.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; DINIZ, Neusa Lopes Bispo. **Repensar o currículo na Educação Infantil: implicações sobre o brincar e a língua(gem)**. Campinas, SP: Silvamartin Leitura Crítica, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. **Articulação nas Políticas de Currículo: o caso das Ciências no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, I, UFES, 8 a 10 ago. 2011. Vitória: UFES, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda et al (Org.). **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 13-29.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth . Contribuições de Stephan Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 285-296, mai./ago. 2006.

_____. Currículo: cultura, política e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

_____. Currículo e conhecimento. Aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

_____. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**, I, UFES, 8 a 10 ago. 2011. Vitória: UFES, 2011.

_____. Por uma leitura topológica das políticas curriculares. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina. **Archivos analíticos de políticas educativas**, Universidad de San Andrés y Arizona State University, v. 24, n. 26, 29 feb. 2016.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em (re)construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

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

MANGUEL, Alberto; GUADALUPI, Gianni. **Dicionário dos lugares imaginários**. São Paulo: Cia das Letras, 2003.

MARTINS, Leilane; MOURA, Vera. Projetos pedagógicos na Educação Infantil: possibilidades de experiências orientadas pelo desejo e pela curiosidade da criança. **Práticas em Educação Infantil**, v.2, n.1, mar. 2017. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1152/848>>. Acesso em: mar.2017.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, n. 91, p. 135-167, 2014.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. Em torno de Ernesto Laclau. In: _____ (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 25-33.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com criança. Uma leitura pós-colonial de pesquisa. **FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p.187-197, jul./dez. 2013.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 31-45. (Col. Educação Contemporânea).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-30. (Col. Educação Contemporânea).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia et al. (Coord.). **Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Relatório de pesquisa do Grupo INFOC (Infância, Formação e Cultura). Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al. Gestão da educação infantil: “a história começa quando eu entro nela”. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005. p. 100-120.

NUNES, Maria Fernanda Rezende et al (Coord.). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a crianças de 0 a 6 anos**. Relatório de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Políticas de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2015.

_____. Colégio Pedro II: espaço-tempo produtor de políticas curriculares. **Rev. Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 353-372, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n6/numero6-10_colegio_pedro_ii_espaco_tempo_produto_r_de_politicas_curriculares.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana de. **A disciplina escolar história no Colégio Pedro II**: reinterpretções curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI. 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **“Diga-me com quem andas e eu te direi quem és”** – a escolha da escola como estratégia de distinção. 2005. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de; MOTA, Jade Juliane Dias. Ser professor(a)... estar coordenador(a): fluxos posicionais e fluxos tradutórios da coordenação pedagógica nas políticas curriculares. In: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (Org.). **Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações**. Curitiba: CRV, 2016. p. 111-125.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 149-167.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisa com o cotidiano. In: **SEMINÁRIO CURRÍCULOS, CULTURAS, COTIDIANOS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, I**, UFES, 8 a 10 ago. 2011. Vitória: UFES, 2011.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS**. Belo Horizonte: nov. 2010.

PAIVA, Edil; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice Casimiro (Org.). **Políticas de Currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 241-269.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. (v. 2).

PIO, Alessandra. Margeando a excelência: trajetória dos técnicos em educação do Colégio Pedro II, de 1932 a 2010. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI, UFES, 16 a 19 maio 2011. Vitória: UFES, 2011. **ANAIS – VI Congresso Brasileiro da História da Educação**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/762.docx
Acesso em: 27 ago. 2014.

_____. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidades e limites de atuação**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

RITCHER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mia Couto e Michael Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 27-48.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**. 1ª. ed. 1962. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

RUTHERFORD, Jonathan. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 22, p. 35-41, 1996.

SANTOS, Ana Carolina de Jesus. **Além de quatro paredes: o espaço externo no cotidiano da Educação Infantil**. 2016. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SANTOS, Ana Carolina de Jesus. Que lugar é esse? O pátio e suas potencialidades no cotidiano da educação infantil. **Práticas em Educação Infantil**, Vol.2, n.1, mar.2017. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1156/852>>. Acesso em: mar. 2017.

SANTOS, Renata; MELLO, Tatiana. A bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. **Práticas em Educação Infantil**. Construindo a Prática, v. 1, n. 1, nov. 2015. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/374/313>> Acesso em: 6 mar. 2016.

SANTOS, Renata; VENDAS, Fernanda. Abre a roda, vamos conversar... **Práticas em Educação Infantil**, Vol.2, n.1, mar.2017. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1154/850>>. Acesso em: mar. 2017.

SCRAMINGNON, Gabriela et al. “Os pais podem vir e não precisa estar com a roupa na cor da escola”: afinal, o que querem as crianças? **Práticas em Educação Infantil**, Vol.2, n.1, mar.2017. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/1155/851>>. Acesso em: mar.2017.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão de cultura. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 115-132.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo, 2004. p. 113-133.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SZKUDLAREK, Tomasz. Significantes vazios, educação e política. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 71-95.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela Alves (Org.). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

VANDENBROECK, Michel; ROETS, Griet. Mães imigrantes na Educação Infantil: a possibilidade de reciprocidade, cidadania e democracia. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Org.). **Educação Infantil e diferença**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 125-147.