



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Isabela Pereira Lopes

A infância na universidade:

**A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade
Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)**

Rio de Janeiro

2019

Isabela Pereira Lopes

A infância na universidade:

A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)



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

Orientadora: Profa. Dra. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino

Rio de Janeiro

2019

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

L864

Lopes, Isabela Pereira

A infância na universidade : a criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) / Isabel Pereira Lopes. – 2019.
308 f.

Orientadora: Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Infância e Universidade. 2. Educação Básica Universitária. 3. Creche Universitária. Estudos da Infância. I. Aquino, Ligia Maria Motta Lima Leão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mvf

CDU 378

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

Assinatura

Data

Isabela Pereira Lopes

A infância na universidade:

A criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

Aprovada em 27 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^o. Dr.^o. Manuel Jacinto Sarmento
Instituto de Educação da UMinho

Prof.^a. Dr.^a. Marisol Barenco de Mello
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a. Dr.^a. Vera Maria Ramos Vasconcellos
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^o. Dr.^o. Walter Omar Kohan
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro

2019

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Bolsista da Capes/Programa de Doutorado sanduíche no Exterior – PDSE/Processo nº: 88881.134262/2016-01.

Chegou a hora de agradecer, é este um momento que tenho certa dificuldade, pois não quero ser injusta. Quero me lembrar de todos aqueles que me olharam devagar, que me notaram com cuidado. Pois, como nos lembra Larrosa: “O percurso se vai fazendo num deixar-se a ir ao próprio sabor das pessoas e das coisas”. E eu não estive sozinha nesse caminho, estive com muitos outros que me constituíram na pessoa que sou hoje. Foram caminhos longos, sinuosos, estreitos, de pedra, muitos quilômetros percorridos, mas em todos eles, sempre um olhar curioso de criança me acompanhava, para ver da janela dos meus olhos toda a beleza do caminho.

Foi uma tese construída entre o sonho de estudar na UERJ, o calor carioca, a ventania de Gaia, a chuva de Braga, a alegria de voltar ao Brasil, a euforia de conhecer Portugal e a oportunidade de aprofundar meus estudos na Uminho. O doutorado foi, sem dúvidas, a época mais surpreendente e inédita de toda a minha vida. Foram muitas mudanças de endereço, muitas mudanças de rotas, eu mudei também. Que bom!

O primeiro agradecimento precisa ser para Deus, que me sustentou em cada dúvida, decepção, alegria, lágrimas... Ele que muitas vezes se revelou em cada pessoa que conheci nesses quatro anos. Pois eu entrego, confio, aceito e agradeço... Seus planos são maiores que os meus!

Agradeço ao meu filhote Sandro, que enfrentou comigo muitos momentos difíceis nesse período, mas em cada um deles, estivemos perto de coração, mesmo com um oceano no meio. Agradeço ainda pela força de Roosevelt e Seu Valdir que cuidaram de tudo, no período que estive longe.

Todo o meu respeito aos meus pais que estão no céu, Izabel e Seu Dodô, que não tiveram as mesmas oportunidades de estudos que me ofereceram. Foram crianças desrespeitadas de seu direito à infância. E onde a escola lhes fechou as portas muito cedo! Dói pensar que a minha mãe precisava subir numa caixa de laranjas para lavar louça, de tão nova que começou a trabalhar na casa de famílias que exploravam a infância. Só algumas décadas nos separam dessa triste realidade.

Todo meu carinho para cada pessoa da minha família, minha “irmã” Sandra, meus irmãos Eduardo, Alexandre e Vera, que representam toda a minha grande família.

Muito obrigado a CAPES pela oportunidade da bolsa para cursar o doutorado sanduíche em Portugal, pelo período de um incrível ano.

Agradeço imensamente a minha orientadora Ligia, que acredita na potência de se fazer pesquisa nas unidades universitárias de educação infantil e que contribuiu com as inquietações desta tese. Agradeço ainda seu grupo de pesquisa “Infância e Saber Docente” e cada uma das pessoas que convivi na pesquisa coletiva nesse caminhar. Cada uma com uma trajetória de vida e profissional muito inspiradora.

Muita gratidão ao Professor Sarmiento, por acreditar na força desse projeto de tese, desde nossa primeira comunicação, quando a bolsa para o doutorado sanduíche ainda era um sonho. Obrigada por cada indicação de leitura e de lugar para conhecer (inclusive a imperdível Ponte de Lima), cada orientação e pela oportunidade de fazer parte de seu Seminário Permanente de Pesquisa, onde conheci uma grande família e onde aprendi e pude compartilhar descobertas.

Obrigada às professoras que conheci e que me ajudam a ser cada vez mais apaixonada pela infância, pela pesquisa acadêmica e pela vida que existe e resiste além da universidade: Natália Fernandes, Vera Vasconcellos, Marisol Barenco, Walter Kohan e Rita Ribes. Agradeço ainda ao meu orientador do mestrado, Jairo Vieira, que continua acompanhando minha trajetória acadêmica.

Agradeço a cada amiga que se fez família no período que estive em Portugal, Paty minha grande amiga paraguaia, Susana, Ana Barros e Ana Teixeira. Gratidão eterna para essas queridas que riram e choraram comigo. Que foram casa longe de casa!

Agradeço ainda para cada pessoa que me deu força, mesmo a distância, com mensagens de incentivo e com sua amizade. São tantas, entre elas minhas queridas Flávia e Simone.

Agradeço a toda a equipe da Escola de Educação Infantil da UFRJ que fazem diariamente de seu cotidiano, uma história de luta pela infância na universidade. Em especial agradeço a amizade de Aline e Edmilson.

Agradeço a UFRJ e Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, meus locais de trabalho, que me concederam licença para que eu pudesse me dedicar integralmente ao doutorado.

*Para todas as infâncias que já resistiram, resistem e que resistirão nas universidades,
inclusive Sandro.*

RESUMO

LOPES, Isabela Pereira. *A infância na universidade: a criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ)*. 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A presente tese tem por objeto a infância na universidade, investigando mais especificamente a criança enunciada na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). A pesquisa analisa documentos de diferentes instâncias e setores da UFRJ que remetem à EEI-UFRJ, buscando rastros da infância na instituição. O *corpus* de documentos investigados é composto por atas, proposta pedagógica, plano diretor, resoluções, estatutos, regimentos, reportagens, boletins informativos e outros, do período compreendido entre 2011 e 2018. A escolha do ano de 2011 se deu justamente por ser o ano da publicação da Resolução nº 1, de 10 de março, pelo Conselho Nacional de Educação, que fixou normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, afetando significativamente a existência das unidades universitárias federais de educação infantil (UFEI's). Para análise dos documentos se tem como referência os estudos de Bardin, no sentido de compreender a forma que a UFRJ tem visto a infância através da EEI-UFRJ. O referencial teórico-analítico privilegiou os Estudos da Infância, com ênfase na Sociologia da Infância, tendo Manuel Sarmiento como principal interlocutor, para pensar uma infância polifônica; adota-se ainda os estudos de Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui e João dos Reis Silva Júnior para discutir o papel da universidade na contemporaneidade e compreender a crise na e da universidade e sua relação com saberes marginalizados, como os da infância. Os conceitos de Epistemologias do Sul, Ecologia de Saberes e Pensamento Abissal, de Boaventura Souza Santos, apontam caminhos possíveis para uma contraproposta universitária que inclua os saberes da infância, e que esses componham os saberes pluriversitários. A análise no cruzamento dos dados levantados aponta para um apagamento da infância nos documentos encontrados, mas a infância resiste na universidade, o que produz um tensionamento de forças anunciativas que confrontam diferentes gerações e projetos de universidade, os quais vão constituindo a UFRJ.

Palavras-chave: Infância e Universidade. Educação Básica Universitária. Unidade Universitária de Educação Infantil. Creche Universitária. Estudos da Infância.

ABSTRACT

LOPES, Isabela Pereira. *Childhood at the university* : the child enunciated at the School of Early Education of the Federal University of Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). 2019. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

This thesis deals with childhood in the university, investigating more specifically the child in the School of Early Childhood Education of the Federal University of Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). The research analyzes documents from different instances and sectors of UFRJ that refer to EEI-UFRJ, seeking traces of childhood in the institution. The corpus of documents investigated is composed of minutes, pedagogical proposal, master plan, resolutions, statutes, regiments, reports, newsletters and others, from 2011 to 2018. The choice of the starting year being 2011 was due to the year of Resolution No. 1, from March 10, by the National Education Council, which established operating norms of the Child Education units linked to the Federal Direct Public Administration, its municipalities and foundations, significantly affecting the existence of federal university education units (UUFEl's). For the analysis of the documents we have as reference the studies of Bardin, in order to understand the way that the UFRJ has seen the childhood through the EEI-UFRJ. The theoretical-analytical referential privileged the Studies of Childhood, with emphasis on the Sociology of Childhood, with Manuel Sarmiento as the main interlocutor, to think about a polyphonic childhood; the studies of Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui and João dos Reis Silva Júnior are also adopted to discuss the role of the university in contemporary times and to understand the crisis in and of the university and its relationship with marginalized knowledge, such as those of childhood. The concepts of Southern Epistemologies, Ecology of Knowledge and Abyssal Thinking, by Boaventura Souza Santos, point out possible paths for a university counterproposal that includes the knowledge of childhood, and that these make up the multidisciplinary knowledge. The analysis in the crossing of the data points to an erasure of childhood in the documents found, but childhood resists in the university, which produces an announcing tension of forces that confront different generations and university projects, which are constituting UFRJ.

Keywords: Childhood and University. Basic University Education. University Unit of Early Childhood Education. University Nursery. Childhood Studies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Logotipo Comemorativo CAP-UFRJ.....	20
Figura 2 e	Logotipos Comemorativos dos 25 e 35 anos da EEI-UFRJ.....	
Figura 3 –		20
Figura 4 –	Tirinha Mafalda.....	68
Figura 5 –	Mapa-mundi invertido.....	69
Figura 6 –	“América Invertida” de Joaquín Torres.....	70
Figura 7 –	Mapa com a distância entre EEI-UFRJ e CAP-UFRJ.....	120
Figura 8 –	Página eletrônica da UFRJ, referente à Educação Básica.....	121
Figura 9 –	Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia.....	122
Figura 10 –	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira.....	128
Figura 11 –	IPPMG Rampa de acesso da atual EEI-UFRJ.....	128
Figura 12 –	Médica Dalva Sayeg.....	129
Figura 13 –	Crianças da EEI-UFRJ nas comemorações dos 25 anos.....	132
Figura 14 –	Corredor de acesso às salas da EEI-UFRJ.....	145
Figura 15 –	Imagem atual do pátio da EEI-UFRJ.....	146
Figura 16 –	Plano Diretor referente à Universidade de Educação Infantil.....	164
Figura 17 –	Rede de atuação do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.....	168
Figura 18 –	Logotipo do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.....	170
Figura 19 –	Site da EEI-UFRJ.....	176
Figura 20 –	“Brinquedão” da EEI-UFRJ.....	203
Figura 21 –	Crianças observando formigas na EEI-UFRJ.....	206
Figura 22 –	Protesto da EEI-UFRJ com a participação de crianças no Consuni.....	213
Figura 23 –	Reportagem do fechamento da EEI-UFRJ por infestação de lacraias..	214

Figura 24 –	Cartaz de reivindicação do DCE UFRJ Mário Prata.....	218
Figura 25 –	Cartaz feito por adultos e crianças para o protesto da EEI-UFRJ na “Praça do Conhecimento”.....	237
Figura 26 –	Reportagem sobre a EEI-UFRJ.....	263
Figura 27 –	Reportagem sobre manifestação das famílias da EEI-UFRJ no Consuni.....	263
Figura 28 –	Cartaz de um dos manifestantes da EEI-UFRJ no Consuni.....	264
Figura 29 –	Charge de Henfil sobre falta de creches no Rio de Janeiro.....	272
Figura 30 –	Material de campanha de Leher e Denise para reitoria UFRJ.....	282
Figura 31 –	Capa do Jornal SINTUFRJ.....	283
Figura 32 –	Manifestação de crianças e adultos da EEI-UFRJ no Consuni.....	284

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Conhecimentos universitários e pluriversitários.....	93
Tabela 2 –	Colégios de Aplicação no Brasil.....	110
Tabela 3 –	Referências de cada dimensão do PPP da EEI-UFRJ.....	186
Tabela 4 –	Indicativos para pensar os “espaços” na Educação Infantil.....	189
Tabela 5 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2013.....	210
Tabela 6 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2014.....	211
Tabela 7 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2015.....	211
Tabela 8 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2016.....	212
Tabela 9 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2017.....	212
Tabela 10 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2018.....	212
Tabela 11 –	Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ (2011 a 2018).....	215

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFRJ	Associação dos Docentes da UFRJ
AISLF	<i>Association Internationale des Sociologues de Langue Française</i>
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUFEI	Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil
APG	Associação de Pós-graduandos da UFRJ
APEEI	Amigos e Pais da Escola de Educação Infantil da UFRJ
ASURJ	Associação de Servidores da Universidade do Brasil
Cap-UFRJ	Colégio de Aplicação da UFRJ
CCJE	Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas
CD	Conselho Deliberativo
CDC	Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças
CEB	Câmara de Educação Básica
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CFP	Complexo de Formação de Professores
CIEC	Centro de Investigação em Estudos da Criança
CLA	Centro de Letras e Artes
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONDICAp	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
Consuni	Conselho Universitário
CoordCOM	Coordenadoria de Comunicação Social
COTAV	Comissão Temporária para Alocação de Vagas
DAMS	Divisão de Assistência Médica do Servidor
DCE-UFRJ	Diretório Central dos Estudantes da UFRJ
DNCr	Departamento Nacional da Criança
DVDE	Divisão de Desenvolvimento
DVLE	Divisão de Legislação
DVPE	Divisão de Pessoal
DVRB	Divisão de Remuneração e Benefícios
DVRH	Divisão de Recursos Humanos
DVST	Divisão de Saúde do Trabalhador
EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEL-UFRJ	Escola de Educação Infantil da UFRJ
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FNFCL	Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPPMG	Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministro de Estado da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NDI-UFSC	Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina
Nepp-DH	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos
NOP	Núcleos de Orientação Pedagógica
NPPL	Núcleo de Planejamento Pedagógico das Licenciaturas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Pós-Graduação em Educação da UFRJ
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR-2	Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da UFRJ
PR-4	Pró-Reitoria de Pessoal da UFRJ
REP	Rede de Educadores de Prática de Ensino
SAPNEE	Serviço de Atendimento à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
SDC	Subcoordenação de Divulgação e Comunicação
SDJ	Subcoordenação de Demandas Judiciais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINTUFRJ	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ
SuperEst	Superintendência Geral de Políticas Estudantis
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
UAN	Unidade de Alimentação e Nutrição da EEI-UFRJ
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UUEI	Unidade Universitária de Educação Infantil
UUFEl	Unidade Universitária Federal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	19
1	CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	29
2	UM MERGULHO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E NA INFÂNCIA.....	43
2.1	Os Estudos da Infância.....	44
2.2	A infância para a Sociologia.....	48
2.3	Infância na esfera política.....	54
3	A UNIVERSIDADE DA CONTEMPORANEIDADE EM DIÁLOGO COM A INFÂNCIA.....	63
3.1	Epistemologias do Sul.....	67
3.2	Ecologia de Saberes.....	73
3.3	Pensamento Abissal.....	77
3.4	Crise da universidade contemporânea: superações e modelos.....	79
3.4.1	<u>Crise de hegemonia.....</u>	85
3.4.2	<u>Crise de legitimidade.....</u>	86
3.4.3	<u>Crise institucional.....</u>	88
3.5	Universidades e saberes: a cultura universitária.....	91
3.6	Contrapostas para uma universidade contemporânea “outra”.....	93
4	UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	98
4.1	Alinhavando fios soltos da memória.....	99
4.2	Escola essa e escola outra.....	100
4.3	“Ofício de criança” e “ofício de aluno”.....	103
4.4	Educação Básica na Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	108
4.4.1	<u>O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....</u>	122

4.4.2	<u>A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....</u>	127
5	NA BUSCA POR RASTROS DA CRIANÇA ENUNCIADA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (EEI-UFRJ).....	151
5.1	Dos documentos.....	153
5.1.1	<u>Da instituição.....</u>	155
5.1.1.1	Universidade Federal do Rio de Janeiro.....	156
5.1.1.1.1	<i>Site</i>	156
5.1.1.1.2	Estatuto e Plano Diretor da UFRJ.....	160
5.1.1.1.3	Atas do Conselho Universitário da UFRJ.....	165
5.1.1.1.4	Complexo de Formação de Professores da UFRJ.....	166
5.1.1.1.4.1	“Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores”.....	167
5.1.1.1.4.2	“O Complexo de Formação de Professores da UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica”.....	170
5.1.1.1.4.3	“Termo de Referência Externo do Complexo de Formação de Professores”.....	171
5.1.1.2	Centro de Filosofia e Ciências Humanas.....	172
5.1.1.2.1	<i>Site</i>	173
5.1.1.2.2	Documentos CFCH.....	173
5.1.1.2.3	Atas do Conselho de Coordenação do CFCH.....	174
5.1.1.3	Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ).....	175
5.1.1.3.1	<i>Site</i>	176
5.1.1.3.2	Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ.....	180
5.1.1.3.3	Regimento da EEI-UFRJ.....	189
5.1.1.3.4	Manual de Orientação às Famílias da EEI-UFRJ.....	194
5.1.1.3.5	Plano de Desenvolvimento Institucional.....	195
5.1.1.3.6	Outros documentos da EEI-UFRJ.....	202
5.1.2	<u>Das entidades sociais.....</u>	208

5.1.2.1	Associação dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ).....	209
5.1.2.2	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ).....	213
5.1.2.3	Diretório Central dos Estudantes da UFRJ Mário Prata.....	216
6	DOS CENÁRIOS ONDE A CRIANÇA ENUNCIA	221
6.1	“Da EEI”	226
6.2	“Da UFRJ”	238
6.3	“Das pessoas”	246
6.4	“Do tripé”	253
6.5	“Dos desafios”	257
6.6	“Da infância na universidade”	273
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	287
	REFERÊNCIAS	295
	ANEXO	305

Há histórias tão verdadeiras que, às vezes, parece que são inventadas.
Manoel de Barros (1997)

APRESENTAÇÃO

Manoel de Barros, esse poeta mato-grossense, que consegue ampliar nosso olhar acerca da infância, uma capacidade de poucos, é convidado para iniciar esse “dedo inteiro” de prosa que uma tese demanda. Barros fala de histórias que de tão verdadeiras parecem que na verdade são inventadas... Quando falo de verdade aqui, estou “esperando verdades de criança” como diz a música¹. Essa história que vou contar está atravessada de crianças... Nela se entrelaçam a minha própria história e da escola onde trabalho: a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).

Em geral, quando se pensa na palavra “universidade” relaciona-se ao espaço de formação profissional de jovens no Ensino Superior. Mas crianças também fazem parte deste universo. Elas são atendidas em hospitais universitários, ambulatorios das mais diversas especialidades e inúmeros outros projetos e programas de diferentes áreas, muitas vezes são encontradas em salas de aula com mães e pais estudantes que não têm com quem deixar seus filhos; ou mesmo funcionários que eventualmente necessitam levar seus filhos para o local de trabalho, como se deu na origem dessa unidade.

Em algumas universidades elas podem estar regularmente matriculadas em unidades de Educação Básica. Nesses casos, elas ocupam a universidade de forma potente e reveladora, como ocorre na UFRJ, que tem um Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ) há mais de sete décadas atuando na educação de crianças e jovens (vide logotipo das comemorações dos 70 anos completados em 2018) e a Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ) que conta com uma história de 37 anos atuando na educação de crianças pequenas (vide logotipo das comemorações dos 25 anos da unidade e recentemente dos 35 anos da unidade).

¹ “Mar de gente” do Rappa.

Figura 1 – Logotipo Comemorativo CAp-UFRJ



COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ · 1948 – 2018

Fonte: Endereço Eletrônico (2018)

Figuras 2 e 3 – Logotipos comemorativos dos 25 e 35 anos da EEI-UFRJ



Fonte: Coordenadoria de Comunicação - UFRJ

Esses logotipos visam mostrar em imagens a dimensão da infância presente nessas unidades, além de demarcar sua presença na universidade, pontos que são importantes para a presente tese.

Esta pesquisa investiga como a infância é compreendida na UFRJ; como se evidenciam as concepções de infância nos documentos da referida universidade referente às crianças que fazem parte da Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) e como essa infância está sendo enunciada em documentos, sites e reportagens da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No início do doutorado, o problema central deste estudo buscava apreender como os diferentes atores estavam experienciando a diversidade que essas **Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEl's)** têm vivenciando após a Resolução Nº 1 e a abertura de acesso universal para o ingresso de crianças na EEI-UFRJ. A ideia inicial era desenvolver a pesquisa em duas (02) UUFEl's: a EEI-UFRJ e a Creche UFF.

Mas com a entrada no curso, a realização das disciplinas e a orientação, a tese foi tomando novos rumos. Idas e vindas. Novas rotas, até chegar num verdadeiro desejo desde o início: conhecer e contextualizar essa infância que está presente na UFRJ.

Portanto, esta pesquisa investiga como a infância é compreendida pela UFRJ; mas antes da qualificação, que aconteceu em setembro de 2017 a proposta era investigar como a UFRJ entendia sua infância e como se evidenciavam as concepções de infância nas ações destinadas às crianças que frequentam suas unidades educacionais nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais): a Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) e o Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ)². Desse modo, a ideia inicial era conversar com as crianças dessas duas unidades de Educação Básica universitárias, para entender como estas se viam sendo “crianças da universidade”. Foi com esta proposta que enfrentamos a banca de qualificação, constituída pela Professora Doutora Marisol Barenco da Universidade Federal Fluminense e pela Professora Doutora Rita Ribes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde estudo e de onde também é minha orientadora a Professora Doutora Ligia Aquino.

Na qualificação, a banca ponderou que eu teria de fazer uma difícil escolha, com aprovação pelo período de um ano para realizar os aprofundamentos dos estudos na Universidade do Minho, em Portugal, eu teria que abrir mão do diálogo com as crianças, já que as entrevistas não caberiam. Desse modo, a sugestão apontada pela banca foi a de analisar como a universidade vê a infância através da Escola de Educação Infantil e os documentos produzidos pela universidade a respeito da infância que está nessa unidade.

Com isso, no período em que estive na Universidade do Minho³ e comecei a ter contato com as disciplinas oferecidas pelo Professor Doutor Manuel Sarmiento e pela Professora Doutora Natália Fernandes, acabei vivenciando um “constrangimento acadêmico”, pois cheguei a pensar, por influência dos textos e estudos, que as entrevistas com as crianças poderiam ser indispensáveis e deveriam fazer parte desta tese, mas no decorrer da pesquisa percebemos que as crianças estão nos documentos que levantamos e procurar pistas dessa infância passou a fazer todo sentido e as inseguranças iniciais foram superadas.

Mas todos os estudos realizados no doutorado sanduíche ampliaram o meu olhar para fugir do adultocentrismo na análise dos dados desta tese. Destaco aqui a relevante contribuição da Sociologia da Infância que procura superar a ideia das crianças como objetos moldáveis numa relação passiva e não discursiva, a infância se assume assim no centro do processo.

²O Colégio de Aplicação, criando no final da década de 1940, “é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH e a unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ. Desempenha a sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão.” (Disponível em <http://cap.ufrj.br/>, acesso em 28/09/2016).

³ Bolsista da Capes/Programa de Doutorado sanduíche no Exterior – PDSE/Processo nº: 88881.134262/2016-01.

Nos chamados “Estudos da Criança” existem algumas características comuns ao campo, entre eles, desenvolver competências para reunir, analisar, avaliar e interpretar informação relevante para a infância, além de demonstrar pensamento crítico e capacidade de análise e ser capaz de ampliar os novos conhecimentos para determinar e alcançar o interesse da criança em qualquer situação. Esses estudos ainda consideram importante ouvir as crianças, o que estava previsto no início da tese, mas que foi retirado após ponderações da banca de qualificação.

Segundo Hardman (1973, 2001, p. 504), “as crianças vão mover-se dentro e fora deste segmento⁴ para outro, mas outras vão tomar o seu lugar. O segmento permanece, mesmo assim. O segmento pode sobrepor-se a outro, pode refletir-se noutros, mas há uma ordem básica de valores, crenças e ideias de outro grupo que os separa de qualquer outro.” Desse modo, acreditamos que analisar, na tese, a infância, através dos documentos produzidos pela universidade é evocar a infância num lugar que não foi criado para ela. É, portanto, criar um novo olhar para infância, ir além de simplesmente ampliar a visibilidade das crianças, que potencializam esse espaço social pensado para o mundo adulto.

No aprofundamento realizado em Portugal, foi possível notar ainda que, no percurso da academia a propósito da investigação sobre a infância, existem três rotas: a infância eticamente investigada, a infância investigada e a infância invisível. Mas é indispensável que nossas pesquisas, mesmo que documentais, possam ser éticas na forma de desvelar a infância e compartilhar essas informações.

Segundo Gallacher & Gallagher (2008), as crianças devem ser estudadas em si mesmas e não apenas como um motivo para conhecer o mundo adulto. Mas é importante ponderar que, quando um trabalho se propõe a escrever a infância, está contribuindo com o entendimento da sociedade como um todo, já que as crianças participam ativamente desse mundo, desde o seu nascimento.

A seguir, discuto um pouco de como o projeto surgiu e minhas andanças numa pesquisa que tem me constituído como uma artesã intelectual, utilizando termo de Ingold (2011), que pondera que o pesquisador “inteiro”, quando produz e analisa os dados da pesquisa, coloca ali suas ideias, teorias, sentimentos e sensações e com isso acaba escrevendo sobre sua própria postura e participação, perante o mundo social.

O presente projeto vem sendo configurado desde 2007, com minha inserção como professora substituta na Creche UFF – Universidade Federal Fluminense, atualmente chamada de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense. Lá começaram minhas primeiras

⁴ Estamos considerando aqui o contexto da época em que a autora escreveu, década de 1970. Hoje seria muito próxima ao debate a cerca da infância enquanto geração.

inquietações a respeito das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEI's)⁵. Depois, em 2010, assumi na UFRJ a função de Técnica em Assuntos Educacionais (TAE), escolhendo como local de trabalho a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Nas duas instituições fui professora regente de grupos de crianças de 1 a 6 anos e de 4 meses a 4 anos, respectivamente. Nestas unidades por onde passei é possível observar uma busca histórica e atual por uma educação de qualidade, aliando ao binômio educação e cuidado. Essa luta reflete-se também no quadro dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, o que ao longo das décadas vai trazendo um novo desenho, reflexo de legislações que mudam, com frequência, o cenário educacional para a Infância, negligenciada durante tanto tempo no país.

As UUFEI's apresentam outros desafios particulares, já que geralmente tem pouca visibilidade no próprio sistema que as mantém: as universidades. Isso me motivou a pesquisar esse espaço, como fiz em monografia de especialização e em dissertação de mestrado, quando escolhi como campo de investigação a Escola de Educação Infantil da UFRJ e que serão detalhadas mais à frente.

O foco investigativo ganhou contornos quando foram fixadas normas de funcionamento para as unidades federais de Educação Infantil, universitárias e/ou de autarquias, em 10 de Março de 2011, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2011. Essas normas foram elaboradas a partir de consulta feita pela Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)⁶ no sentido de esclarecer e orientar “quanto à regulamentação de normas de funcionamento dessas unidades de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p.3).

O texto da Resolução nº 1/2011 traz dez artigos, dos quais alguns merecem maior destaque, pois representam mudanças significativas para as unidades. São eles os itens I, II e IV do artigo 1º. O item I determina que se deva “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”; no item II “as unidades devem realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de

⁵Para denominar as creches universitárias, vamos optar por esta sigla (UUFEI no singular e UUFEI's no plural, quando se tratar de unidades federais e UUEI quando se tratar de outras unidades) em toda a tese, por considerar a especificidade dessas unidades, em consonância com a denominação da ANUUFEI (Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil) e como proposto pela Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011, que fixa normas de funcionamento dessas unidades. A ANUUFEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente. (LOPES, 2014).

⁶ Órgão que tem atribuição normativa, deliberativa e de assessoramento ao Ministro de Educação, conforme estabelecido na Lei nº 9131/1995 (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em 27/09/2016).

contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra⁷”; item IV “garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos”. Há, ainda, o artigo 8º que afirma caber às universidades “assegurar recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento”.

A Resolução nº1/2011 reacendeu o debate entre as unidades federais de Educação Infantil, principalmente no intuito de cumprir a legislação e tentar contribuir para o seu fortalecimento. Algumas unidades universitárias federais de Educação Infantil brasileiras já recebiam crianças da comunidade externa antes da referida Resolução. No caso do Rio de Janeiro a realidade das duas unidades universitárias de educação infantil a Educação Infantil (da Universidade Federal Fluminense), Creche UFF e EEI- UFRJ atendiam à comunidade interna⁸ da sua universidade.

O interesse por compreender a implantação dessa política nas UUFEI’s, mobilizou-me a aprofundar esses estudos, usando como campo de pesquisa o meu próprio lugar de trabalho. Realizei inicialmente uma Especialização lato sensu na UFRJ, na área de Políticas Públicas em Educação, quando pela primeira vez discuti a Resolução nº 1/2011, através de monografia intitulada “A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução nº 1 do CNE/MEC” (LOPES, 2012). Nela foi possível analisar e contextualizar como a EEI-UFRJ procurou “preparar o terreno” para se adequar à nova Resolução.

Aquela pesquisa ainda embrionária despertou profundamente o desejo de prosseguir com a temática. Foi quando iniciei no Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE), em 2012. Na dissertação⁹, tive oportunidade de aprofundar a temática através da questão do acesso das crianças, suscitada pela Resolução, tendo a EEI-UFRJ como campo de estudo.

Nessa pesquisa, observamos que o debate interno sobre a função da EEI-UFRJ e a quem deveria se destinar suas vagas foi atravessado pelo movimento estudantil, que demandava acesso para filhos e filhas de discentes, como estratégia de apoio à permanência dessas(es) estudantes universitárias(os).

⁷ Práticas essa até então comum em algumas unidades, como verificados por RAUPP (2002).

⁸ A Creche UFF desde sua criação atendia a um percentual dividido entre técnicos administrativos, docentes e estudantes da universidade, numa lista de espera, onde o maior percentual era para os estudantes. A EEI-UFRJ atendia aos servidores da universidade, através de Edital e sorteio, aos estudantes foi aberto somente no ano de 2012.

⁹ Lopes, I - “O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI’S): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro” Mestrado em Educação PPGE/UFRJ, 2014.

Em 2012 há a primeira mudança na EEI-UFRJ, com novos critérios no edital de acesso, destinando um percentual de 30% das vagas para crianças, cujos responsáveis legais fossem estudantes de cursos presenciais de Graduação e de Pós-graduação (*stricto sensu*) da UFRJ¹⁰, lembrando que até 2011, o Edital de acesso só atendia a servidores (docentes e técnicos-administrativos) da UFRJ. A EEI-UFRJ, até então, era vinculada à Pró-Reitoria de Pessoal, que, através dos discursos na época que o Edital para 2012 era uma forma de sinalizar que a unidade já explicitava a intenção de atender a Resolução Nº 1. No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola dispôs as vagas existentes para sorteio, sem nenhum tipo de reservas. Desse modo, desde então, qualquer família (da comunidade interna ou externa à UFRJ) pode concorrer a vagas para seus filhos e filhas. A partir daí, a EEI-UFRJ ficou configurada da seguinte forma: 1. filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram ingresso exclusivo até o ano de 2011; 2. filhos(as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e 3. filhos de famílias externas à universidade, com ingresso a partir do ano de 2013. Assim, no ano letivo de 2013, a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças e famílias de origem bem diversas. Vale registrar que no período entre 2011 e 2018, que é o período que estamos analisando na presente tese, a procura de famílias com crianças pequenas pleiteando vagas na EEI cresceu aproximadamente 7.157%¹¹. Esse crescimento aconteceu após a abertura para o público em geral.

Os desafios que a EEI-UFRJ enfrentou para reconstituir sua identidade no início da implantação dessa nova orientação política foram problematizados no estudo produzido no mestrado e me levou a querer aprofundar esse tema no doutorado.

Início o doutorado, em 2015, participando do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente¹², na mesma ocasião em que foi apresentada formalmente o projeto de investigação “Unidade de educação infantil universitária: políticas e práticas para a infância”(PROCIÊNCIA/UERJ), sob a coordenação da Profa. Dra. Ligia Maria Leão de Aquino (PROPEd/UERJ). A pesquisa procura “compreender como as políticas e práticas para a educação da pequena infância têm se produzido e afetado as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (UUFEl), a partir da publicação da Resolução do Conselho Nacional de

¹⁰ Segundo Edital de Admissão 2012, da EEI-UFRJ, de 07 de novembro de 2011, em anexo.

¹¹ Em 2011, 38 famílias pleiteavam vagas na EEI, em 2018, foram 2.758 famílias.

¹² O Grupo de Pesquisa é vinculado à Linha: Infância, Juventude e Educação (PROPEd/UERJ, coordenado pela Profa. Dra. Ligia Maria M. L. L. de Aquino, também orientadora desta tese de doutorado.

Educação de nº 1 de março de 2011” (PROCIÊNCIA, 2015). As investigações do Grupo de Pesquisa trouxeram novas inquietações para a tese.

A seguir apresento a organização dos capítulos.

No primeiro capítulo, realizamos um retrospecto da construção dos caminhos e descaminhos teórico-metodológicos que foram trilhados nesta tese. As dificuldades e escolhas possíveis que foram apontando para o trabalho artesanal e intelectual que é escrever uma tese, em tempos tão difíceis. Detalhamos assim, a metodologia utilizada, as mudanças de rotas, os caminhos experimentados, as idas e vindas dessa trajetória de quatro anos como artesã intelectual desta tese, que se confunde com a minha trajetória pessoal e profissional. Neste capítulo também vamos aprofundar na análise de conteúdo que foi privilegiada para responder às questões da pesquisa, diante dos 244 documentos que emergiram.

Em seguida, no segundo capítulo, a tese apresenta um estudo aprofundado sobre as concepções de infância, para assim ter elementos para discutir e analisar como a infância é vista e produzida na universidade. Aprofundar a infância foi, inclusive, o que me motivou a realizar o doutorado sanduíche, intensamente vivido entre os meses de outubro de 2017 e outubro de 2018, na Universidade do Minho em Braga (Portugal), sob orientação do Professor Manuel Sarmento. Desse modo, este capítulo apresenta grande influência desse aprofundamento em Portugal. Essas reflexões se somaram com as leituras e reflexões que eu já vinha realizando no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente. Procuramos assim, evidenciar uma infância polifônica, com os Estudos da Infância como lugar para entender as crianças. O conceito de geração é abordado neste capítulo, partindo do entendimento de que as crianças fazem parte de uma importante categoria social geracional. Neste capítulo, ainda abordaremos brevemente as “culturas da infância” para anunciá-las como potentes produtores de cultura e de sentidos.

No capítulo 3, discutimos o papel da universidade na contemporaneidade. Boaventura de Sousa Santos, Marilena Chaui e João dos Reis Silva Júnior são referências para esse diálogo. Para entender algumas ideias de Santos, foi necessário aprofundar em alguns conceitos dele e que trazem repercussão para a tese. São eles: Epistemologias do Sul, Ecologia dos Saberes e Pensamento Abissal. Neste capítulo contextualizamos ainda, às crises da universidade contemporânea apontadas por Boaventura: da hegemonia, da legitimidade e a institucional. Essas crises nos ajudam a compreender os principais desafios das universidades nos tempos atuais, entre eles, o ataque à autonomia universitária, que é o que essa instituição tem de mais inovador e inspirador. Apresentamos ainda algumas contrapropostas apontadas por estes autores, para que a universidade possa se reinventar.

No capítulo 4 buscamos compreender o papel da escola na contemporaneidade, entendendo que essa instituição é essencial para pensar a concepção de infância e como campo de encontro geracional. Neste capítulo buscamos traçar um histórico da origem da Educação Básica na universidade. Após isso, aprofundaremos na história das duas unidades de Educação Básica da UFRJ, o CAp e a EEI.

O capítulo 5 é um mergulho nos documentos gerados na UFRJ e que dizem respeito à sua Escola de Educação Infantil, para buscar pistas e rastros da infância, num olhar plural, pois esses textos nos sinalizam às concepções que a UFRJ têm acerca de suas crianças na Educação Infantil.

No capítulo seis apresentamos alguns cenários possíveis que se descortinaram após o mergulho profundo nos documentos analisados no capítulo anterior. COMPLEMENTAR

Ao fim, tecemos algumas considerações que este estudo nos revela, além de apresentar algumas possibilidades para futuros estudos com esse tema da infância na universidade.

Para ter mais certeza tenho que me saber de imperfeições.

Manoel de Barros (1997)

1 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pergunta é a infância do pensamento.
Walter Kohan

Pensar o início do caminho metodológico é como estar diante da página anterior, uma folha quase que totalmente em branco, com pequenos lampejos de ideias, um caminho tão difícil e árido, que só com a poesia e a arte, encontramos uma trilha possível, um alento com Manoel de Barros. Iniciei essa “odisseia” que é pensar a metodologia, com mais certezas do que não queria do que propriamente definição daquilo que gostaria. Iniciei também com muitas perguntas, que se constituem como a infância do pensamento, segundo Kohan.

Quando comecei a trabalhar na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), em 2010, meu filho Sandro, que na época estava em idade pré-escolar, teve o direito de frequentar a unidade. Ele fez parte da EEI-UFRJ durante os seus dois últimos anos da Educação Infantil. Alguns anos mais tarde, em 2014, meu filho acompanhou minha defesa da dissertação, que aconteceu no Instituto de Pediatria e Puericultura Martagão Gesteira (IPPMG), onde a EEI-UFRJ está localizada. Uma fala dele, logo após a defesa, foi marcante. Quando eu perguntei: “Sandro você gostou da defesa da mamãe?” Ele foi categórico em afirmar: “Gostei. Eu fiquei olhando, escutando, mas tinha coisa que eu não entendia. Você deveria adaptar para criança.”

Essa afirmação bateu forte em mim, pois na minha dissertação senti falta justamente de ouvir o barulho das crianças. Desse modo meu desejo no doutorado era de que as crianças fossem os atores principais de uma outra história que eu contaria. Tecer uma escrita que pensasse a infância com ela e para ela.

Para isso busquei fonte de inspiração nas leituras referentes à Sociologia da Infância. E no meio dessas leituras, surgiu a oportunidade de pleitear o doutorado sanduíche. Logo veio em mente aprofundar esses estudos da Sociologia da Infância, em Portugal, com o Professor Manuel Jacinto Sarmiento. Eis que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destinou a bolsa pelo período de um ano (de outubro de 2017 a setembro de 2018). Fui então para a Universidade do Minho em Braga, sob orientação do Professor Manuel Sarmiento, ciente de que teria que abrir mão de alguns desejos, mas certa de que o aprofundamento em Portugal traria novas nuances para a tese.

Mas em meio à euforia do tão sonhado doutorado sanduíche, acabei passando por um período em que “travei”. O momento político do país, que nos inquieta, nos mobiliza. Tantos

acontecimentos no mundo, no Brasil, na Educação, na UERJ. A educação pública sendo sufocada de um modo tão triste, as professoras e professores, que tantas contribuições trazem para esta tese, passaram o ano de 2017 com meses de salários atrasados. A UERJ sem condições de funcionar por falta de verbas. Esse foi o lugar de onde me encontrava, de onde escrevia e de onde “travei”.

A academia parece, muitas das vezes, não dialogar com a vida. Parece que a vida fica lá no “fundo da gaveta”. Quando escrevia para a qualificação, procurei fazer disciplinas que dialogassem com a vida, tão urgente e efêmera. Realizei duas disciplinas, uma na própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a outra na Universidade Federal Fluminense (UFF). Nas duas, um mesmo ponto em comum: disciplinas que procuravam problematizar a questão da escrita. Algo que, para mim, estava problematizado internamente. Essas duas disciplinas me alargaram para a vida, ampliaram o meu olhar. Daí, não teve jeito, precisei “tirar a vida da gaveta” e trazer para dialogar com tudo isso que estou aprendendo e desaprendendo no doutorado e na vida.

Uma das disciplinas, que cursei no primeiro semestre de 2017, foi realizada na UFF, com o grupo “Atos”, que é um grupo de estudos bakhtinianos coordenado pela Professora Doutora Marisol Barenco de Mello. Tenho uma relação especial com a UFF, pois esta foi a universidade onde fiz minha graduação em Pedagogia, onde vivi minha primeira experiência profissional, na Creche UFF, atualmente denominada Unidade de Educação Infantil. O objetivo da disciplina era aprofundar os estudos de Bakhtin. Nossa! Que paixão! Foi Bakhtin quem escreveu:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (1981, p. 95).

Foi assim, através de palavras concernentes à vida que essa disciplina repercutiu tanto em mim, pois me, colocou diante de pontes lançadas entre mim e os outros. Mais à frente, explico que Bakhtin está à espreita nesta tese, trazendo suas contribuições para o meu modo de ver o outro e de buscar essas pistas da infância.

A outra disciplina “para a vida” foi realizada na UERJ, com o Professor Walter Omar Kohan, em que o objetivo principal era discutir a escrita acadêmica, com um outro olhar, através da Filosofia e com uma proposta de escrita coletiva.

Essas disciplinas me ajudaram a esboçar esse desejo de qualificar minhas intenções na tese. Mas, atenta a que Bakhtin (1920/2010, p. 98) alerta: “Eu como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente singular”. A qualificação ocorreu em 2017, pouco antes da minha ida para Portugal e acabou por mudar os rumos da tese, como já dito anteriormente. Vamos então abordar a metodologia que é adotada nesta tese, após rotas, mudanças e andanças. Ainda aqui, é necessário contextualizar brevemente a Educação Básica na universidade, a própria universidade e seus desafios na contemporaneidade, a infância e os estudos que se dedicam a ela, além de apresentar as indagações e objetivos da pesquisa.

Para realizar esta tese fiz um estudo de caso na UFRJ, metodologia que, segundo Sarmiento (2011), apresenta “a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais” (p.1)

Para André (2005), através do estudo de caso é possível conhecer, em profundidade, traços singulares e a particularidade das instituições pesquisadas. Já Mazzotti (2006, p. 648) esclarece que esses são estudos de grande complexidade, “o que exige o recurso a técnicas variadas de coletas de dados”. Vale ressaltar que o que diferencia o estudo de caso de outros formatos metodológicos é o fato deste se situar numa unidade (Stake, 1995). Sarmiento acredita que “algumas das mais interessantes investigações da escola como organização são estudos de caso” (idem, p. 3). Para Yin (2005, p. 32) o estudo de caso é um estudo empírico que procura investigar um fenômeno atual, em um contexto de realidade. Desse modo, nesta tese, vamos ver como a infância é vista pela universidade, através da Escola de Educação Infantil e da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Os dados utilizados nesta tese, embora sejam referentes às pessoas, foram obtidos de maneira indireta, através dos documentos gerados pela UFRJ e referentes à EEI-UFRJ, no período compreendido entre 2011 e 2018. O marco inicial escolhido foi justamente por ser quando começa a implantação de uma política pública que modificou profundamente as unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEI's): a Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011.

Esta tese apresenta de que forma a infância aparece (ou não!) nos documentos da UFRJ, através de análise minuciosa, onde as fontes são: documentos, registros institucionais escritos (relatórios, atas, documentos, discursos) e de comunicação de massa gerados na universidade (jornais, sites, revistas, TV) através do setor responsável da própria universidade, e ainda dos meios de circulação das informações dos sindicatos e diretórios centrais de estudantes.

Usamos como técnica a análise de conteúdo, no sentido de compreender nos dados recolhidos de que forma a infância é desvelada. Primeiramente, destacar e quantificar a ocorrência das palavras “infância”, “criança”, “educação infantil”, que são temas chave para fazer uma análise posterior, no sentido de tentar entender como essa universidade, a UFRJ tem visto a sua pequena infância institucional, através da EEI-UFRJ.

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo procura analisar as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa fase de escolha dos documentos, que serão analisados, também foi importante para formulação de questões para a elaboração dos indicadores que nos auxiliaram na interpretação dos dados. Foi ainda um período de restringir todos os dados recolhidos. Já que buscamos a infância, numa parte representativa de um universo inicial de documentos de análise.

Para isso, exploramos a temática da infância nos documentos encontrados, primeiro fazendo um levantamento quantitativo da ocorrência das expressões escolhidas. Nessa fase fizemos o que Bardin (idem) chama de “categorial”, onde vamos fazer uma análise temática, por categorias, que se constitui como importante momento para a análise de conteúdo. Posteriormente, fizemos uma análise qualitativa, procurando compreender o que nos revela a ocorrências das palavras-chave. Dessa forma, foi possível, de forma indireta, desvelar a criança enunciada nesses documentos, cruzando com referência teórica referente à infância. A análise dos dados possibilitou também organizá-los de modo que pudessem responder a pergunta: De que forma a UFRJ tem visto a infância, através da sua unidade de Educação infantil, a EEI-UFRJ?

Os dados serão separados de acordo com um sistema organizado de temáticas que são predominantemente derivados dos próprios dados. Algumas categorias, já estamos estabelecendo desde então, mas outras poderão emergir da análise.

Nessa altura, nosso olhar teve uma dimensão mais descritiva e interpretativa, que visa dar conta dos dados que foram encontrados. Foi o momento de fazer o confronto entre um quadro de referência investigada até aqui, principalmente referentes aos Estudos da Infância, com ênfase na Sociologia da Infância e o material recolhido. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática” (BARDIN, idem, p.51).

Nesta tese estamos mergulhando em uma instituição de Educação Infantil, portanto, vamos contextualizar aqui um pouco nos caminhos e descaminhos desta que é a primeira etapa da Educação Básica, mas que esteve durante muitos anos no âmbito da Assistência Social. Depois vamos traçar um breve histórico das unidades universitárias federais de educação

infantil, para revelar que existem particularidades que são inerentes a estas unidades, que estão presentes, de forma mais ou menos marcante nas universidades brasileiras há quase 50 anos.

Quando o assunto é levantar a temática das unidades de educação infantil federais, nos deparamos com um grande desafio para o/a pesquisador/a, até bem pouco tempo, devido a pouca produção específica na área. Marilene Dandolini Raupp foi por muitos anos uma das poucas referências no assunto. Sua dissertação de mestrado denominada *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas* (2002) era o retrato mais próximo que se tinha notícia dessas unidades de Educação Infantil.

Outra referência para compreender a constituição das UUEI vem do estudo de Palmen (2005) que “evidencia que a criação dessas unidades também teve sua motivação nas lutas pela emancipação da mulher, nos movimentos feministas e pelo direito à creche no local de trabalho” (AQUINO, 2018, p. 45). Após 2010 é possível notar um crescente interesse acadêmico pelo tema.

Os estudos produzidos até o momento narram que na década de 1970, os movimentos de resistência à ditadura civil-militar (1964-1985) constituíram diversas bandeiras de lutas, dentre as quais se colocou questões sobre a infância e condições de vida das crianças e seus direitos, trazendo o debate sobre a educação para crianças de 0 a 6 anos no contexto brasileiro. Neste contexto de lutas e conquistas crescentes, surgiram as primeiras creches em universidades federais brasileiras, num primeiro momento, de caráter institucional, eram destinadas para filhos de seus servidores. A pioneira foi a Universidade Federal de São Paulo, em 1971, seguida da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FERREIRA & CANCIAN, 2009). Estas creches foram um importante marco para a Educação Infantil e as UUEI's, à medida que se consolidavam no contexto educacional, foram inspirando a criação de novas unidades, como ocorreu na década seguinte, 1980, em grande parte, motivadas por demanda trabalhista (FERREIRA & CANCIAN, *idem*).

Nessa expansão, que se deu nos principais centros urbanos brasileiros, surgiu no Rio de Janeiro a “Creche Universitária Pintando a Infância”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atualmente denomina-se Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ). Esta unidade foi instalada no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), onde permanece até os dias atuais. A creche deixou de ser setor do hospital em 1987, passando a integrar a Divisão de Assistência Médica do Servidor. No início da década de 1990 foi transferida para a Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), onde permaneceu até a mudança proposta pela Resolução nº 1 de 2011. Atualmente a EEI-UFRJ é órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), no qual se encontram ainda, a Faculdade de Educação

e o Colégio de Aplicação da UFRJ. Com a Resolução, a forma de acesso à EEI-UFRJ também foi afetada, se antes aceitava apenas filhos(as) de servidores, atualmente as vagas para essa unidade podem ser disputadas por crianças sem qualquer tipo de vínculo com a UFRJ.

Assim como em diferentes UUFEI's brasileiras, as unidades localizadas no Rio de Janeiro, entre elas a EEI-UFRJ, percorreram, muito recentemente, processos de lutas e conquistas tão marcantes quanto as que permearam em suas origens em espaços universitários.

Consideramos e reafirmamos, nesta tese, em nossas práticas pedagógicas e na vida cotidiana, que “as crianças, desde pequenas, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos” (AQUINO, 2008). Acreditamos que esta tese visa contribuir para o reconhecimento da importância destas unidades universitárias no cenário nacional, principalmente pelo seu papel de ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, esta pesquisa buscará sistematizar e refletir acerca de como a universidade concebe e acolhe a infância através de suas ações na esfera da Educação Infantil.

Institucionalmente, na UFRJ existe o “Comitê Permanente de Educação Básica”, com membros da EEI, do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação da UFRJ. Esse grupo, constituído recentemente, tem por objetivo refletir a respeito da questão da Educação Básica na universidade, bem como criar mecanismos para integração entre as unidades de Educação Básica da UFRJ e foi uma importante ferramenta para a busca de dados e para analisar as contradições da universidade com a dimensão da infância na UFRJ.

Como servidora da EEI-UFRJ participei de algumas reuniões das famílias do último ano da EEI-UFRJ em 2015, quando reivindicaram e acessaram o Colégio de Aplicação via medida judicial. Um dos pais fez uma fala especialmente marcante, dizendo que para ele, os estudantes da educação básica na universidade são “mais estudantes da UFRJ” que os universitários. Ele completou dizendo que um aluno da graduação fica de 4 a 5 anos, o de especialização entre 1 e 2 anos, os de pós graduação entre 2 e 4 anos (até 6 anos em alguns casos). Já as crianças, essas passam na Escola de Educação Infantil até 6 anos e no Colégio de Aplicação, 12 anos, se sua inserção acontece no início da escolarização disponível nas unidades. Esse ponto de vista de fato é marcante e nos mobiliza para pensar: Essas crianças são tão “UFRJ” quanto qualquer outro estudante jovem e adulto da universidade e merecem, portanto, gozar dos mesmos direitos. Esses pequenos estudantes não podem estar à margem!

Sabemos que a universidade historicamente foi criada no Brasil para formar estudantes no Ensino Superior, mas que, ao longo do tempo, surgem Colégios de Aplicação e Creches

Universitárias¹³, que têm desempenhado seu papel no ensino, na pesquisa e na extensão. São espaços privilegiados para a formação de professores e outros profissionais, bem como a produção de pesquisas.

Existem unidades de Educação Básica em várias universidades no Brasil. E acompanhar como essas universidades têm visto as infâncias que constituem suas comunidades parece urgente, levando em consideração uma concepção de infância na qual a criança é protagonista, ativa e produtora de conhecimento.

Para pesquisar de que forma a UFRJ tem expressado a infância da EEI-UFRJ em seus documentos, foi necessário pensar de qual universidade estamos nos referindo. Em que contexto nasce a universidade e como ao longo dos anos ela foi respondendo às demandas sociais. O principal desafio desta pesquisa é o de abordar a infância na universidade.

O problema central deste estudo é buscar compreender como a Universidade Federal do Rio de Janeiro tem reconhecido e visto a infância em sua unidade de Educação Infantil, a EEI-UFRJ, através de uma análise dos documentos produzidos e que circulam na UFRJ.

Para tanto, algumas indagações são fundamentais:

- a) Como a universidade tem visto as infâncias que fazem parte da sua unidade de Educação Infantil, a EEI-UFRJ?
- b) De que maneira a universidade lida com as questões que emergem das peculiaridades próprias da infância que frequenta suas unidades de educação infantil (EEI-UFRJ)?
- c) Como o projeto de universidade da UFRJ dialoga com a infância na Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ)?

Considerando a importância em se conhecer qualitativamente como a universidade tem compreendido a infância, esta pesquisa tem como objetivos:

- Identificar como a infância aparece e é expressa nos documentos oficiais e produzido na UFRJ e que dizem respeito à sua Educação Infantil.
- Contextualizar a visão de infância que esta universidade expressa nestes documentos.

Para problematizar as questões que norteiam esta pesquisa será necessário antes de tudo refletir acerca do papel da Escola de Educação Infantil e da Educação Básica na UFRJ. Para isso, foi importante refletir e dedicar um capítulo que discuta o conceito de universidade e seu papel na sociedade contemporânea e outro capítulo para pensar a escola na contemporaneidade.

¹³Após 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394 de 1996), a Educação Infantil compreende creches (0 a 3 anos) e pré-escolas (4 e 5 anos), mas ainda hoje o termo “creche universitária” é utilizado para definir esses espaços que atendem creche e pré-escola, mas que estão nas universidades.

Para pensar criticamente um novo projeto de universidade e suas crises, adotamos como teórico Boaventura de Sousa Santos (1989; 1995; 2008; 2009; 2010). Em seus estudos, Santos faz uma crítica à universidade que temos. Diz que a universidade viveu grandes crises no final do século XX, entre elas, as que nos interessam especialmente para esta pesquisa, diz respeito à crise de hegemonia e a crise de legitimidade. Por muito tempo a universidade foi o lugar do saber, seu papel era o de formar elites. Ela deixou de ocupar esse lugar, portanto, já não é o lugar que originalmente se formava as pessoas e onde se produzia conhecimentos.

A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objectivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrou numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2010, p. 5).

Outra crise, a de legitimidade, diz respeito ao fato deste espaço ser legítimo, mas só para alguns. Segundo Boaventura, a universidade tem respondido a essas crises de forma reativa, dependente e imediatista. A universidade reage às demandas dando respostas fragmentadas.

Para Chaui (2001) a fragmentação da universidade é intencional e vai ocorrer em todas as esferas da universidade.

A fragmentação da universidade ocorre em todos os níveis, tanto nos graus do ensino quanto nos da carreira, tanto nos cargos administrativos e docentes quanto nos de direção. [...] Isso significa, em primeiro lugar que a fragmentação não é casual ou irracional, mas deliberada, pois obedece ao princípio da empresa capitalista moderna: separar para controlar. (CHAUÍ, 2001, p. 56).

A ideia de Boaventura é que precisamos criar uma proposta de universidade, ou melhor dizendo, uma contraproposta. Construir uma universidade que não só responda às demandas, mas que tenham projeto. Uma universidade que possa responder numa perspectiva propositiva, de como este espaço pode contribuir com o país. Esse e outros aspectos estaremos aprofundando no capítulo 3, quando iremos apresentar as ideias desse autor e que nos ajudam a contextualizar a UFRJ nesta tese.

Temos acompanhado uma grande mudança da universidade. No Ensino Superior, nas últimas décadas tem se recebido estudantes de diferentes extratos sociais, seja em função da expansão de matrícula, seja por políticas afirmativas criadas no início do século XXI.¹⁴

¹⁴A UERJ foi pioneira com a criação de cotas para negros e de baixa renda, em 2002. Posteriormente no governo Lula, em 2004 se adota políticas de cotas raciais (negros e indígenas) e programas de financiamento e apoio do estudante de baixa renda.

Para Boaventura, não basta apenas incluir grupos diferentes na universidade, é necessário também incluir seus saberes. Esse ponto é importante para pensar na infância que está presente na universidade, pois os saberes das crianças são saberes diferentes do mundo adulto, assim como pensar a infância desafia os nossos modos de produzir conhecimento. Outra referência para discutir o papel da universidade brasileira e que foi adotada nesta tese, se encontra em Marilena Chauí (2001; 2003) e Silva Júnior (2017).

Para pensar a infância recorremos ao conceito de “culturas da infância”. Sarmiento (2003, p. 2) anuncia a ideia de que o imaginário infantil é “a expressão de um déficit” que dá à infância uma “negatividade na definição da criança”. A criança é vista pela sociedade como aquela que tudo falta, “que não fala (infans), [...] o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, o que carece de razão, etc.”. Em contraposição a essa ideia de falta, temos o conceito de “culturas da infância”, que vem sendo estabelecido pela Sociologia da Infância “como um elemento distintivo da categoria geracional”. Esse conceito de “culturas da infância é a capacidade das crianças em construírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção” (SARMENTO, idem, p. 3). Corsaro & Eder (1990) sinalizam ainda que as “culturas de pares [são] um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (p. 4).

Nesta investigação, foi importante estudar profundamente a infância, mas quando abrimos o leque de possibilidades para os Estudos da Infância, percebemos que muitos questionamentos emergem. Demos então, ênfase à constituição na pesquisa, da infância como objeto sociológico e aprofundando nas questões de alteridade e geração. Assim, foram valiosas as contribuições da Sociologia da Infância, fugindo das perspectivas biologistas, que reduzem a infância a mero estágio. Desse modo, utilizamos os estudos de Manuel Sarmiento (1992; 2004; 2005; 2007; 2008) que nos remete a uma infância “concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 361).

Ao aprofundar o conceito de geração, notamos que para Mannheim (1993) consiste num grupo de pessoas que nascem numa mesma época, vivenciando os mesmos acontecimentos sociais e históricos. Assim “a acção de cada geração, em interacção com as imediatamente precedentes, origina tensões potenciadoras de mudança social” (SARMENTO, idem, p. 364). Nessa afirmação, a infância é independente das crianças, a geração é o que permanece como “categoria estrutural”. O que a Sociologia da Infância defende é que a infância é historicamente

construída, por um processo longo, tenso e contraditório. Esse processo é “continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.” Para Lahire (SARMENTO, 2005, p. 42) “as crianças formam não só uma geração distinta da dos seus pais e professores, como também a infância é um componente estrutural da ordem social, para a qual contribui de forma específica.”

Foi importante para esta pesquisa entender a institucionalização das crianças, já que essa infância universitária se faz presente em diferentes unidades que compõem a universidade e que estão integradas ao mundo dos adultos, dessa forma, recorreremos inicialmente aos estudos de Raupp (2002, 2004), Abramowicz (2009), Aquino (1995; 2002; 2005; 2008), Vasconcellos (2007) e Ribes Pereira (2009, 2012), no que diz respeito às infâncias e políticas educacionais, para poder mergulhar no âmbito universitário.

A pesquisa, de caráter qualitativo, se desenvolverá em um estudo de caso da UFRJ. Além da revisão bibliográfica, análise documental. No início da tese até ponderamos realizar entrevista, mas não sentimos necessidade após análise documental.

Ao pretendermos investigar a infância através da EEI-UFRJ, que recebem crianças através de acesso universal, com perfis socioeconômicos diversos, muitas inquietações surgem. A educação destinada às crianças pequenas traz, em sua história, marcas de segregação, como afirma Aquino (2008, p.188):

A segmentação do atendimento à criança pequena por diferentes instituições (creches, escolas maternais, jardins de infância e pré-escolas) e por iniciativa também de diferentes órgãos e entidades (filantrópicas, religiosas, empresariais, públicas e particulares) se estabeleceu em nossa sociedade pautada em uma visão segregacionista e preconceituosa que igualmente diferencia a criança segundo sua origem socioeconômica. O objetivo das iniciativas destinadas a grupos sociais das classes populares, em geral, visavam a suprimir necessidades sociais e econômicas, como a liberação de mão-de-obra feminina ou compensação da pobreza.

Vale lembrar que a EEI-UFRJ nem sempre foi de acesso universal, aberta à comunidade externa, nem aos moradores de seu entorno. Assim, entender essa infância que constitui a UFRJ, com o marco inicial da Resolução Nº 1 e, conseqüentemente, a partir da entrada de um grupo bem heterogêneo é, no mínimo, urgente e necessário.

Esta pesquisa visa contribuir com o debate existente sobre as Creches Universitárias¹⁵, pensando a infância na universidade, através da EEI-UFRJ. Com isso, queremos ir muito além de simplesmente dar visibilidade para essa infância presente de forma potente na UFRJ e

¹⁵ Nome como eram conhecidas essas unidades universitárias de Educação Infantil.

fornecer pistas que nos ajudem a pensar uma universidade da infância, pois como afirma Sarmiento: “A criança torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidades.” (2003, p. 63). Então nosso desejo é, nesta tese, criar um novo olhar para a infância presente na universidade.

Estamos diante de um mundo cheio de possibilidades e imprevisibilidade, num terreno cheio de surpresas: a infância. Mas o que é a infância? Para pensá-la existem mais perguntas do que respostas. Kohan problematiza a questão de forma perturbadora:

O que é a infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004).

Desse modo, serei eu, no meu papel de adulta, mas que carrega comigo a lembrança da criança que fui, quem vai procurar, da melhor forma possível desvelar a infância em toda sua novidade, amplitude e resistência. Não é tarefa fácil e nem suficiente. Não pude estar só. Precisei caminhar e dialogar com muitos autores e referenciais... Por alguns momentos fazer da minha trajetória uma metodologia outra, pois muitos dos cenários levantados eu vivenciei também na EEI-UFRJ. Tesch (1990) acredita que apesar de ser indispensável ter nas mãos um arcabouço metodológico consistente, a criatividade do pesquisador não pode ser dispensada. Por vezes é necessário desenvolver uma metodologia própria. Senti essa necessidade na organização dos documentos e na forma como apresento na tese, fui rascunhando este caminho com uma metodologia que existe e também com aquela que criei.

Um referencial que traz contribuições indiretas para esta tese, será Bakhtin, por sua sutileza vibrante de ver a vida e dialogar com ela. Ao estudar a linguagem, Bakhtin encontra uma filosofia da vida, que está para além das ciências. Este autor me ajudou a compreender melhor o campo, colocar-me no lugar de comprometida com aquilo que estou pesquisando, não indiferentes, ou seja, não temos desculpas, não temos escapatória, mas que também não podemos estar em nenhum outro lugar, pois cada lugar que ocupo é singular, é único, neste caso, a UFRJ, através do lugar onde ocupo, trabalho e de onde minha voz ecoa, a Escola de Educação Infantil. Sobre esta singularidade de cada lugar, concordo que:

Um lugar não é o mesmo lugar para todos. Nem para os que habitam o seu presente, nem para os que habitam o seu passado. Os investimentos que tornaram o espaço um lugar não foram e não são os mesmos para todos os grupos. Aqueles que circulam, amam, trabalham, produzem o cotidiano de um

lugar narram histórias diferentes. Para conhecer as histórias que ainda não foram contadas, é necessário estabelecer novas escutas, pois movimentamos, como sugere Blinkstein (1993), por corredores isotópicos, de modo que diferentes grupos atravessam os mesmos espaços por diferentes corredores, vendo diferentes paisagens e ouvindo diferentes vozes. (VASCONCELLOS, T., 2005, p. 84).

Desse modo, o lugar de onde ocupo, somado com os lugares por onde andei, fazem do meu olhar um olhar singular. Ninguém contará essa história como eu. Mas como já foi dito, Bakhtin esteve nos espreitando durante a tese, nas entrelinhas e na inspiração, pois é impossível estar longe dele, depois que o conhecemos. Ele alargou o meu olhar, me interpelou, me inquietou durante a minha escrita. Ele que nunca escreveu para a infância, mas que é tão importante para inverter nosso olhar a respeito das crianças.

Para responder as questões que emergem desta tese, buscamos documentos referentes à UFRJ e que dizem respeito à Escola de Educação Infantil. Mais adiante explicamos com mais detalhes, mas importante anunciar neste capítulo, esses caminhos metodológicos que foram trilhados na pesquisa.

Os documentos que analisamos compreendem o período entre 2011 e 2018. O ano inicial foi escolhido, motivado pela Resolução Nº 1 de 2011. Localizamos 244 documentos e organizamos em dois grandes blocos: “Da instituição” e “das entidades sociais”. No primeiro diz respeito a documentos gerados pela própria UFRJ, pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) onde a escola está vinculada e ainda, os documentos da EEI-UFRJ. No segundo bloco, organizamos todos os documentos referentes às entidades sociais que fazem parte da UFRJ: os dois sindicatos ADUFRJ (docentes) e SINTUFRJ (técnicos) e também o Diretório Central dos Estudantes (DCE UFRJ).

Da organização, leitura, busca de pistas da infância e análise de todos os 244 documentos, surgiram 30 temáticas (que são detalhadas no capítulo 5). Entre essas dezenas de temáticas, organizamos em 6 grandes cenários onde a criança enuncia (ou não!): “Da EEI”, “Das pessoas”, “Da UFRJ”, “Do tripé”, “Dos desafios” e “Da infância na universidade”.

Neste nosso processo de pesquisa, encontramos crianças (MELLO, 2018). Crianças narradas, silenciadas, anunciadas, fotografadas, crianças que vivem sua infância na EEI-UFRJ, no contexto universitário da UFRJ. E por falar em fotografia... Recorremos a essas imagens, pois elas também respondem nossas questões. Mas ficamos preocupadas com a questão ética e optamos por preservar os rostos dos adultos e crianças que foram captados por veículos de comunicação da UFRJ. Nas considerações finais aprofundamos nessa questão das imagens.

A criança é o outro, sua lógica é distinta de nós adultos. Elas inauguram na alteridade, trazem a surpresa. As crianças têm a capacidade de serem muitas coisas simultaneamente, assumem vários papéis: “Agora eu era o rei, era o bedel e era também juiz” ¹⁶, como nos versos de Chico Buarque. Mesmo nas situações mais adversas, são capazes de recriar, dar novos sentidos, sem se fixar em papéis e modelos, pois, como prossegue o poeta em seus versos, nesse jogo decidem: “pela minha lei, a gente era obrigado a ser feliz”. Nessa felicidade quase que inerente da infância, mergulhamos e refletimos sobre como a universidade tem apresentado nos documentos institucionais “sua” potente pequena infância.

¹⁶ Música João e Maria (Letra de Chico Buarque de Holanda e Música de Sivuca).

“Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.”

Ruth Rocha

2 UM MERGULHO NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA E NA INFÂNCIA

*“néos aei gignómenos”*¹⁷

Platão

No início desta tese, apresentei uma breve trajetória da minha formação, da minha profissão, das minhas andanças. Tudo isso não foi em vão. Pois as minhas coordenadas profissionais e pessoais sempre estiveram atreladas à infância... O curso adicional com ênfase em Educação Infantil, o primeiro estágio com crianças pequenas, as crianças da Creche UFF, as da Escola de Educação Infantil da UFRJ, as crianças do “Orestes”, em Vila de Cava¹⁸... Em todas elas, nas crianças, encontrei os desafios da profissão docente, os sorrisos, os choros, a resiliência, a resistência... Tudo aquilo que nós adultos vamos perdendo aos poucos, quando deixamos de ser crianças. Como cantou Legião Urbana: “Mas não sou mais tão criança. A ponto de saber tudo”.¹⁹ Parece exagero, mas não é! As crianças possuem potencialidades que não encontramos no mundo adulto, elas conseguem brincar e desafiar a lógica cruel mesmo em situações adversas da pobreza, das guerras, da marginalidade, das famílias, das ruas, das escolas. Segundo José Gil, filósofo português: “São elas as ‘criativas’, as que brincam com o acaso e entram no caos, dançando. [...] Não estamos à altura das crianças” (GIL, 2009, s/p). Realmente não estamos!

Recorrendo novamente à música e à Legião Urbana, lembro que “às vezes uso, palavras repetidas, mas quais são as palavras que nunca são ditas?” Talvez essas repetições aconteçam em alguns momentos da tese, mas será com a melhor das intenções, a de melhor me aproximar da infância e meu desejo sincero é de que isso provoque o mesmo naqueles que vão ler.

Já deixei de ser criança há algum tempo, mas a infância desde então continuou me instigando e provocando. Como lembra Lahire (2005, p. 44), “ora, são adultos que lutam em nome das crianças, que invocam o seu ‘superior interesse’ [...] Todos os adultos foram, porém, alguma vez crianças.” E é desse lugar que me manifesto. Desse modo, vale dar essa satisfação

¹⁷ Platão em “Banquete”, segundo Kohan (2009) poderíamos traduzir essa expressão platônica como: “uma criança sempre está sendo nascida” ou “algo novo a cada momento é nascido”.

¹⁸ Todas as experiências que fizeram parte da minha trajetória profissional, entre elas a minha primeira experiência como servidora pública concursada, na Escola Municipal Orestes Bernardo Cabral, em Vila de Cava, no Município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense.

¹⁹ Música de Legião Urbana, “Quase sem querer”, de 1986.

para os leitores antes de fazer um esforço para entender a infância. Será um mergulho muito permeado pela Sociologia da Infância, já que o doutorado sanduíche me aproximou pessoalmente da área e um de seu principal interlocutor, o Professor Manuel Jacinto Sarmento.

Nesta investigação foi essencial estudar profundamente à infância e desse modo, vale registrar que aprofundar os estudos de doutoramento na Universidade do Minho (Braga, Portugal), no Instituto de Educação, no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) sob orientação do Professor Sarmento, trouxe inquietações e relevantes reflexões para a tese. Isso porque, desde o início desta pesquisa, temos encarado a infância como objeto sociológico e, desde então, aprofundando nas questões de alteridade e geração. Assim, têm sido valiosas as contribuições da Sociologia da Infância, resgatando-as das perspectivas biologistas que reduzem a infância a mero estágio do desenvolvimento humano. Desse modo, utilizaremos os estudos de Manuel Sarmento (1992; 2004; 2005; 2007; 2008), que nos remete a uma infância potente.

Mas vale sinalizar que outros Estudos da Infância²⁰ são utilizados para entender a infância de forma potente e contemporânea, então reflexões da filosofia, da pedagogia, da psicologia, da etimologia, serão bem vindas e vão dialogar com as escritas desta tese, pois assim como a infância é complexa e ainda incompreendida pelo mundo adulto, para falar dela precisamos adentrar por muitas rotas. Pois, “pensar a criança e a infância, no interior das ciências humanas e sociais, indica-nos assumir uma perspectiva polifônica” (Sarmiento *et. al.*, 2008, p. 13). Esse capítulo persegue esta tentativa.

2.1 Os Estudos da Infância

Os Estudos da Infância procuram compreendê-la como ser “biopsicosocial”, que faz parte de uma categoria geracional, procurando fazer isso de forma totalizante, interdisciplinar e fugindo de fragmentá-la. Desse modo esses estudos entendem a criança como um “ser que é” e não como “ser em devir”, portanto, são as crianças seres completos de suas disposições e competências. A Sociologia da Infância e os Estudos da Criança tentam difundir uma

²⁰ Entendemos nesta tese, os Estudos da Infância como área científica não apenas legítima, mas também “influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante de uma renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas e nas políticas educativas, na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e nas creches. (SARMENTO, 2013, p. 14).

visibilidade que até então permanecia à margem: “a criança ator, a infância como categoria social” (SARMENTO, 2007, p. 35).

Antes da Sociologia, outras áreas científicas e disciplinares já haviam investido nessa empreitada de tirar a infância da obscuridade e do silêncio, são elas, principalmente, a Medicina, a Psicologia e a Filosofia. Na Psicologia, por exemplo, a infância foi o seu objeto privilegiado e fundante. Desde que a Filosofia existe há filosofia da ou sobre a infância, bem como saberes que são afirmados sobre ela e ainda, pretensões de capturar a infância e tentativas que procurem dar conta de sua forma (KOHAN, 2009). Já a Sociologia ignorou por muito tempo a infância (PROUT, 2010).

Durante muito tempo a chamada Psicologia do Desenvolvimento, foi a disciplina central dos estudos que tentavam compreender a infância. Até as Ciências da Educação pautaram seu debate central nessa psicologia. O principal autor dessa área foi Jean Piaget, que produziu um extenso e considerável material acerca da chamada Psicologia do Desenvolvimento. Alguns desses estudos da área da Psicologia limitavam a criança como “futuro cidadão” (AQUINO, 2000, p. 28). Viver sempre por esperar, um futuro incerto, essa parece ser a sentença de nossas crianças.

Segundo Gallo (2015), a criança tem em nossa sociedade o que ele chama de “estatuto de minoridade”. Para o autor, limitamos a criança a apenas existir para tornar-se adulta. Ela é tutelada pelas mais diversas instituições: o Estado, a escola, a família.

Então por onde começar? Onde poderei encontrar a infância neste texto? Como aproximar a infância da universidade? Dentre as tantas leituras no campo dos Estudos da Infância, encontro em Kohan uma provocação, que se aproxima da minha indagação, quando afirma que “a infância também tem a ver com revisitar certos lugares como se fosse a primeira visita” (KOHAN, 2009, p. 40). E é esse o convite que eu faço ao leitor, de flertar com a infância, de cotejá-la como se fosse à primeira vez.

Kohan, através de um resgate etimológico de vocábulos que definem a infância e a criança, nos permite refletir como a linguagem define um olhar sobre a criança.

Primeiro, vejamos que contribuições a etimologia faz para a palavra “infância”.

Um indivíduo de pouca idade é denominado infans. Esse termo está formado por um prefixo privativo in e fari, “falar”, daí seu sentido originário de “que não fala”, “incapaz de falar”. Tão forte é seu sentido originário que Lucrécio emprega ainda o substantivo derivado infántia com o sentido de “incapacidade de falar”. Porém, logo infans – substantivado – e infántia são empregados no sentido de “infante”, “criança” e “infância”, respectivamente. De fato, é desse sentido que se geram os derivados e compostos, todos de época imperial, como

infantilis, “infantil”; infanticidium, “infanticídio”, etc. (CASTELLO & MÁRSICO, 2007).

Portanto, é possível notar que originalmente a palavra “infância” esteve atrelada à ausência, à falta e à incapacidade. Mas os etimólogos aprofundam a questão e dizem o seguinte:

Em geral, infans podia designar criança em idade muito mais avançada que aquela em que “não falam”. [...] Na verdade, são encontrados usualmente usos de infans referindo-se a pessoas que se aproximam inclusive dos treze ou quinze anos. Então podemos entender que infans não remete especificamente à criança pequena que não adquiriu ainda a capacidade de falar, mas se refere aos que, por sua minoridade, não estão ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: infans é assim “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho, os que não podem participar são, de algum modo, marginais; temporariamente, no caso dos menores e, definitivamente, no caso dos deficientes mentais, aos quais também se costumava chamar infantes”. (CASTELLO & MÁRSICO, 2007).

Para Kohan (2009), a etimologia latina da palavra “infância”²¹ colocou a criança no lugar de não habilitada, incapaz e deficiente, assim elas foram excluídas da ordem social. Coube à infância o lugar dos faltosos. O que os Estudos da Infância reivindicam é de inverter esse olhar. Então vamos combinar aqui que desejamos pensar a infância (nesta tese e na vida) a partir do que ela apresenta, de sua potência e não do que lhe falta, “como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” (KOHAN, *idem*, p. 41). Só com essa nova perspectiva é que é possível mudar os espaços, os pensamentos e as instituições dedicadas à infância. Podemos encarar a criança como um cidadão que vive no presente e não apenas como um adulto que encontra-se em construção. (HARDEN *et al.*, 2000)

Demonstramos (intencionalmente ou não), nós adultos, mas também as instituições por onde as crianças vivenciam suas infâncias, a forma como as vemos. Compartilhamos das ideias da relatora do Parecer CEB Nº 022/1998, Regina Alcântara de Assis, quando busca sintetizar o que é ser criança:

²¹ Segundo KOHAN (2009) os gregos antigos que inventaram tantas palavras, não o fizeram com a “infância”, existiam várias palavras para nomear as crianças, podemos citar principalmente três: téknon, que está relacionada ao verbo tíkto (“dar à luz”, “parir”) e está marcada pela filiação. A segunda palavra é país, ligada à raiz temática indo-europeia que diz respeito à alimentação, originando palavras como patér (“quem alimenta”, “pai”), paidagógos (“quem conduz a criança”, “pedagogo”) e paidéia (“cultura”, “educação”) e utilizada inicialmente para designar a criança em relação filial, seja filho natural ou propriedade (no caso dos escravos), seu uso estendeu-se até ser usado para se referir a crianças de diversas idades até se tornarem cidadãos (no caso dos meninos) ou casar (no caso das meninas). A terceira palavra é neós, que literalmente significa “jovem”, “recente”, “que causa uma mudança”, “novo”. Segundo Kohan é interessante chamar atenção para esse fato, pois “para chamar às crianças, os gregos recorreram a três campos semânticos: um estava ligado ao nascimento, outro estava ligado à alimentação e um terceiro estava ligado à criação, mudança ou novidade” (KOHAN, *idem*, p. 43).

Crianças pequenas são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie:

*inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertas, entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem estar e felicidade;

*tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;

* inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;

* encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto a seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação. (BRASIL, 1998).

Assis chama atenção para essa relação entre adultos e crianças. Uma relação que é permeada de significados e que diz muito de que modo encaramos a infância. Segundo Vilarinho (2004), os adultos costumam naturalizar a condição social da infância e mesmo as políticas, que deveriam resolver os problemas das crianças, são feitas sem levar em conta que existem diferentes infâncias, em diferentes contextos. Portanto, os adultos e as políticas públicas têm muita dificuldade em deixar certas representações dominantes sobre as crianças e, assim, aceitar que elas têm um estatuto próprio, onde são atores sociais com plenos direitos de cidadania.

A infância não é uma só, ou seja, as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme em nenhum dos seus aspectos: económico, social ou cultural. Se podemos concordar que o que identifica a criança é o facto de se constituir num ser humano de pouca idade, podemos também afirmar que a forma como ela vive este momento será determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto. A infância como categoria social não é única e estável; sofre permanentemente mudanças relacionadas com a inserção concreta da criança na história e no meio social. (ROCHA, 2004, p. 246).

No “Abecedário de infâncias” de Walter Kohan, na letra “I” se escolheu a palavra “infância”. Nela Kohan (2018) tece um raciocínio em que infância e Filosofia se confundem²².

²² Para Kohan (2018): “A Filosofia é infância e a infância é Filosofia, não só pela estranheiridade. Também são duas formas de intimidade, na vida e no pensamento. Há um poema muito bonito de Manoel de Barros, no livro que chama ‘Infância, Memórias inventadas’, o número 14, que tem como títulos ‘Achadouros’, onde Manoel de Barros diz que o tamanho das coisas depende da intimidade que temos com ela, por isso na infância vemos as coisas, muito maior, porque temos uma intimidade muito grande com as coisas. Na filosofia é a mesma coisa, uma ideia que para muitos pode parecer banal e insignificante, na Filosofia é extremamente importante, porque temos uma grande intimidade com ela. A Filosofia e a infância dão importância para os detalhes, as coisas pequenas que parecem sem importância, mas que crescem, se tornam muito grandes, pela intimidade com que se vivem. Então a infância é a Filosofia do pensamento. Porque na infância e na Filosofia cada detalhe faz o mundo e uma coisa que aparentemente é sem importância é a mais importante de todas e não se pode continuar a viver sem pensá-la ou sem viver.”

O autor retoma a questão de estarmos na contramão da etimologia clássica que entende a infância simplesmente como a “ausência de linguagem”. Para o autor, “na verdade a infância não é ausência, é presença de uma língua estrangeira, de uma língua que não se pode ou não se quer ouvir, ou não se quer ou não se pode aprender”. Sobre isso, Kohan (idem) vai dizer que: “Por isso se quer formar a infância, para trazer à infância a língua que pensamos que não tem e carece, mas de fato sem fazer o movimento de tentar aprender a língua estrangeira da infância.” Que nós adultos temos feito para entender a criança, distanciando-nos da tentação de simplesmente colonizá-la? Nós adultos não sabemos lidar com toda a originalidade do olhar infantil sobre o mundo e a criança nos desafia, o tempo todo, ela expressa essa singularidade desse seu olhar outro e sua alteridade com relação ao adulto. Anos antes, Kohan (2009) já comparava a criança com um estrangeiro, afirmando que elas falam outra língua e que não falam nossa língua adulta e, ainda assim, temos que acolhê-los. Em síntese:

A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no ‘des-terro’, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros. (KOHAN, 2009, p. 59).

Esse outro olhar que a filosofia nos instiga a pensar é um elemento essencial para inaugurar um novo modo nosso, enquanto adultos, de ver a infância. Agora vamos apontar de que forma a Sociologia tem se proposto a discutir às crianças.

2.2 A infância para a Sociologia

A infância é um fenômeno social e como tal se caracteriza como categoria estrutural através da geração²³. Compreender a sociedade, a partir do fenômeno social da infância, tem

²³ Entende-se por conceito de geração, indivíduos que fazem parte da mesma faixa e que vivem uma determinada época histórica e as relações com os adultos (que foi mudando ao longo dos tempos). Portanto, “as gerações não se sucedem, como no passado, mas coexistem duradouramente e os vínculos eu se tecem entre umas ou outras oferecem hoje uma contrapartida à redução drástica dos laços colaterais” (ALMEIDA, 2009, p. 18).

sido o incansável objeto dos Estudos da Infância, mais especialmente aprofundaremos aqui na Sociologia da Infância, como já informamos.

A Sociologia da Infância rompe com a concepção biologistica, teleológica e universalista do desenvolvimento infantil, muito difundido pela Psicologia e pelas Ciências da Educação. Esses estudos tomam como rota um pensamento que questiona a construção social da infância, através

da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de conceitualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas. (SARMENTO, 2013, p. 19).

Desse modo, a Sociologia da Infância tem como principal tarefa interpretar de que modo a sociedade produz as gerações, conhecendo “a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20). Assim, é importante dizer que esse campo da Sociologia está aberto e dialogando com diferentes abordagens. Esse trabalho teórico interdisciplinar realizado pela Sociologia da Infância é justamente com o objetivo de impedir uma visão fragmentária da criança.

Apesar da expressão “Sociologia da Infância” existir desde a década de 1930, a consideração da infância como categoria social geracional é muito recente, só na década de 1990 é que existe uma mobilização acadêmica nesse sentido (SARMENTO, 2008). Desse modo, é possível afirmar que esses estudos sociológicos que se ocupam da infância, compartilharam durante muitos anos, da mesma invisibilidade destinada às crianças, enquanto atores sociais.

A Sociologia da Infância foi inaugurada através de congressos de sociologia²⁴ que aconteceram na década de 1990. Em 1993 foi criado por sociólogos da educação um grupo denominado “Sociologia da Infância”, esta comissão procurou propor um novo olhar sobre a criança, rompendo com a criança simplesmente na condição de “aluno”, filho, paciente e dando ênfase à criança enquanto “ator social”. Depois disso, várias publicações²⁵ vão contribuir para o conhecimento da infância como grupo social específico.

²⁴ Em 1990, o XII Congresso Mundial de Sociologia, em Madrid, alguns participantes lançam um grupo temático em torno da “infância”. Grupo este que é reconhecido internacionalmente em 1998. Em 1993, os sociólogos da educação criam uma comissão designada “Sociologia da Infância” na Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF). (ALMEIDA, 2004).

²⁵ Entre as publicações destaca-se a revista do Instituto de Sociologia de Bruxelas, que no Ano Internacional da Família (1994) destinou um dos números para contribuir com o conhecimento da infância. A revista *Population*

Na realidade brasileira é importante registrar as valiosas contribuições de Florestan Fernandes, que é apontado como o fundador da sociologia crítica no Brasil (IANNI, 1996), inaugurando uma nova abordagem no Brasil. Este autor traz importantes questões para a infância, com uma de suas obras, “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, originalmente escrita em 1944. Na obra Fernandes (2004) chama de “trocinhas”, os grupos de crianças, em sua maioria família de imigrantes, que se encontravam nas ruas, em grupos, para brincar. Seu trabalho etnográfico e a análise rigorosa dos dados trazem as regras, disputas, rituais e formação desses grupos, que se caracterizavam por uma não intervenção dos adultos e pela criatividade infantil. Florestan conclui que as “trocinhas” das crianças são importantes para que as famílias (de outras nacionalidades) se apropriem da cultura brasileira, através do folclore infantil, da socialização das crianças e, de forma indireta, dos adultos imigrantes.

Com as contribuições de Florestan Fernandes, temos o conceito de “cultura infantil”, que tem base social. Florestan (idem) afirma que essa “cultura infantil” é semelhante ao conceito de “folclore infantil”, para ele essa cultura é “concernente ao segmento da cultura total partilhado, de modo exclusivo pelas crianças que constituem os grupos infantis” (FERNANDES, 2004, p. 245)

Depois disso, a Sociologia da Infância entra em “um ritmo que não se vai perder e se traduz na proliferação e institucionalização internacional de redes de investigação, projectos e publicações, bem como na organização de licenciaturas e pós-graduações na área” (ALMEIDA, 2009, p. 14).

A Sociologia da Infância tem trabalhado com a ideia de que a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a constituem, já que ela ocupa uma posição estrutural. Isso significa dizer que ela independe das crianças, pois “existe infância na medida em que, historicamente a categoria etária foi constituída como diferença e que essa diferença é geradora de desigualdade” (SARMENTO, 2013, p. 23)

É da Sociologia da Infância também a defesa de que a diferença radical da infância está em “deslocar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 2). Assim, a criança se insere no mundo como um portador do novo (o que é algo característico da sua geração) que dá continuidade e transforma a sociedade. “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhe legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível (SARMENTO, idem)”. De

publica ata de um colóquio organizado pelo Institut National d'Études Démographiques, com a temática “L'enfant dans la famille”. Em 1995 a Association Internationale des Sociologues de Langue Française (AISLF) realiza em Montreal o seminário “Enfances 1995”. (SIROTA, 1998).

forma mais radical Abramowicz (2017, p. 25) vai afirmar que “é isto que a infância não pode mais: produzir o adulto e não ser produzida por ele.”

Para pensar a infância recorremos ao conceito de “culturas da infância²⁶” (Corsaro, 1997, 2003; Delalande, 2001; Sarmiento, 2004) na qual as crianças são vistas como produtores culturais e desse modo, elas interpretam, simbolizam e comunicam suas visões do mundo, interagem com outras pessoas (crianças e adultos) e utilizam o espaço público e privado.

As culturas da infância são geradas nas interações de pares e no contacto com os adultos. Espelham as diferenças culturais. [...] No entanto, as culturas da infância não são a reprodução mais ou menos fiel das culturas adultas; tão pouco são culturas adultas diminuídas, imperfeitas ou miniaturizadas. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico como as crianças, como seres biopsicosociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência face aos outros e a circularidade temporal. (SARMENTO, 2008, p.27).

Desse modo, é possível notar que a criança tem um modo particular de ver o mundo e de imprimir sua existência nele, não é melhor, nem pior, apenas um modo distinto e que deve ser respeitado pelo mundo adulto, pois segundo Sarmiento (2004, p. 1) “as culturas da infância são também objecto de pluralização e de diferenciação”.

Mas suas condições de existência concreta, o facto de serem meninos ou de serem meninas, de serem ricos ou de serem pobres, de terem nascido nos países centrais ou de terem sua origem no sul global, afeta profundamente não apenas as suas condições de existência, como suas formas de expressão e suas culturas. Ou seja, o que é comum nas crianças é diferenciadamente vivido por elas em função de sua diversidade. (SARMENTO, 2013, p. 30).

Em contraposição a essa ideia de “falta da infância”, temos o conceito de “culturas da infância” que vem sendo estabelecido pela Sociologia da Infância “como um elemento distintivo da categoria geracional”. Para Sarmiento (idem, p. 3), o conceito de “culturas da infância é a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e acção”. Temos ainda o paradigma da “competência infantil” (Hutchby e Moran-Elis, 1998) onde todas as crianças são seres competentes no que realizam, considerando suas experiências e oportunidades, portanto, suas competências são diferentes dos adultos. Para

²⁶ Nesta tese compartilhamos do entendimento de Corsaro (1988; 1990; 1997): “Conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores, interesses, preocupações (produzidos e partilhados) em interacção com os seus pares, alicerça a sua cultura infantil”.

Sarmiento (2005, p. 21) “não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos.” Assim, não são meros receptores da cultura dos adultos, mas também operam transformações nessa cultura com suas próprias práticas.

“As culturas das crianças são também culturas de pares e são tão antigas quanto a infância” (SARMENTO, *idem*, p. 4). Corsaro e Eder (1990) sinalizam ainda que as “culturas de pares [são] um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (p. 4). Para Ferreira (2004) as rotinas da cultura de pares são importantes como estruturas de ação e interação, para que as crianças possam enfrentar os desafios do dia-a-dia e transformá-lo.

As rotinas da cultura de pares podem ser vistas como [...] uma espécie de ‘porto seguro’ que contribui para a coordenação da acção coletiva, capacitando os actores sociais para lidar com as ambigüidades, incertezas e desconhecimentos dentro de limites toleráveis de risco. Simultaneamente, fornecem um sentido de pertença ao grupo de crianças, uma forma de fazendo algo de que se gosta com os outros, se tornarem pessoas gratificadas e competentes. (FERREIRA, 2004, p. 63).

A infância não pode ser entendida como uma idade de transição meramente, até porque, na verdade, todas as idades, à princípio, são de transição. A criança, por muito tempo foi vista partindo-se da ideia de que eram seres incompletos, imperfeitos, incapazes e em transição para o futuro. Ainda hoje é possível ver que no senso comum, e mais grave ainda, em instituições educativas, essa visão predomina. E esta imagem dominante da infância acaba dando às crianças o status de “invisíveis”, já que não são vistas como seres sociais de pleno direito. Segundo Sarmiento (2008) nesse caso, as crianças não existem, pois não fazem parte do discurso social.

Se as crianças são o ‘ainda não’, o ‘em vias de ser’, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são ‘verdadeiros’ entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interactivos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos – nem se constituem, como um objecto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (SARMENTO, 2008, p. 21).

Partimos, portanto, do entendimento fundamental de que a infância não é simplesmente uma fase transitória, as crianças que fazem parte dela sim. As crianças até bem pouco tempo foram caracterizadas por sua natureza infantil e não por sua condição infantil (CERISARA, 2004). Partindo desse pressuposto, a sociedade apenas enxerga a falta na criança. “A ruptura com estes jeitos de ver as crianças exige uma mudança de atitude e o reconhecimento do nosso

não saber sobre as crianças e seus modos de ser” (idem, p. 38). Mas deslocar esse olhar acerca da criança ainda é algo difícil de romper para o mundo adulto, “talvez porque ainda nos dê mais trabalho do que suponhamos tirar a infância de alguns lugares que a tradição consagra pra ela há muito tempo” (KOHAN, 2009, p. 41-42).

Outro ponto importante na relação entre adultos e crianças é a relação de poder, que são fundamentais para compreender as culturas infantis. Essas relações vão mudando e geram novas relações. Para Postman (2005), precisamos de um conceito claro do que é ser adulto, para haver um conceito claro do que é ser criança. Desse modo, quando estudamos a infância há que se entender a sociedade como todo, pois a criança está inserida nela, de forma potente e atuante.

Qvortrup foi um dos primeiros a desenvolver uma teoria que defende a infância como “categoria estrutural”, ou seja, como uma geração, neste sentido, a criança desaparece da infância, mas a infância não desaparece, permanece socialmente. Será também Qvortrup que irá defender várias teses que trazem contribuições importantes para nossos estudos (2001, p. 223-232) onde podemos destacar: a de que a infância é do ponto de vista sociológico, não uma fase transitiva, mas sim, uma categoria social permanente; a infância faz parte da nossa sociedade; e, a infância está, à princípio, exposta às mesmas forças macro-sociais que estão os adultos. Para este autor, a infância independe das crianças, o que afeta sobremaneira, são as variantes estruturais: econômicas, sociais, políticos e demográficos. Segundo Sarmiento *et al.* (2015, p. 81):

As condições estruturais em que a categoria geracional da infância é construída, em cada momento histórico são geradoras de possibilidades reais da vida das crianças. As relações entre gerações não são sempre uniformes, pelo contrário, modificam-se continuamente.

Assim, depois de exposto isso, vale dizer que as crianças interpretam as mudanças e posicionam-se diante delas (SARMENTO, idem). Portanto, pesquisas que tomam a criança como importante sujeito de conhecimento têm em seu trabalho analítico e teórico a infância como a porta de entrada fundamental para conhecer e compreender a sociedade.

Desejamos romper com a subalternidade da infância relativa ao mundo dos adultos. Sobre isso, Sarmiento (2008, p. 19) alerta que, quando o pesquisador estuda a infância, não pode se ocupar apenas com as crianças, mas com a “totalidade da realidade social”.

Conhecer as crianças é importante para, enfim, revelar nossa sociedade, em sua totalidade, em sua complexidade e, inclusive, nas suas contradições. Mas não apenas, quando estudamos a infância, também inspiramos que outras instâncias a façam. “Conhecer as ‘nossas’ crianças é [...] a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância,

capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania activa” (SARMENTO, 2004, p. 1). A seguir, vamos aprofundar de que forma a infância tem aparecido na esfera política.

2.3 Infância na esfera política

O século XX foi importante para uma definição normativa da infância (SARMENTO *et al.*, 2018). Com isso, vários documentos legais regulamentaram a vida da criança, padronizando a relação entre Estado, famílias e crianças. Acompanhamos com esses avanços, a construção da ideia de “criança cidadã”, uma infância competente e possuidora dos direitos (AQUINO, 2000).

A situação da infância é calamitosa, se pensamos na realidade brasileira e de grande parte do Sul Global. “Falta o básico, falta o direito à vida. Como a grande parcela da população brasileira, para a maioria das crianças, a condição de cidadão é um sonho” (AQUINO, 2000, p. 30).

A tentativa de sintetizar em um documento universal sobre os direitos das crianças, procura considerar as diferentes características das crianças considerando a infância em nível global. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças – CDC (1989) é um ponto de virada, símbolo de uma nova percepção da infância e fruto de intensas e prolongadas negociações, principalmente, devido à complexidade das diferentes culturas, religiões e sociedades, o que demonstra uma diversidade de concepções infantis e no que tange o direito das crianças.

Diante da necessidade de se formar uma frente internacional de defesa dos direitos humanos, acontece em 1989, a aprovação pelas Nações Unidas da Convenção sobre os Direitos da Criança, que marca uma viragem decisiva na forma que os adultos olham o estatuto da infância.

Portadora de direitos-protecção, ela passa a gozar também de direitos-liberdade. Isto é, cada criança tem o direito de ser protegida contra todas as formas de discriminação (independentemente de sexo, raça, cor, língua, religião, nacionalidade, origem social ou étnica, ou de violência, abuso, exploração. Do mesmo modo, os Estados devem assegurar-lhe o direito à alimentação, habitação, educação e saúde, necessários ao desenvolvimento de uma personalidade plena. A estes, porém, soma-se um ‘extraordinário’ conjunto de direitos de participação. Entende-se que a criança goza de liberdade de opinião, expressão, pensamento, consciência, reunião e vida privada. “Extraordinário”, sublinha Renaut, pois a retórica oficial integra, pela

primeira vez e a uma escala global, uma representação participativa da criança, entendida como um quase-parceiro (do adulto) no contrato social. (ALMEIDA, 2009, p. 21).

Com a Convenção dos Direitos das Crianças (1989) nota-se, segundo Sarmiento *et al.* (2016) uma “radicalização” nos discursos da infância. Isso porque, a CDC promove a imagem das crianças ativas e participantes das sociedades as quais pertencem, com direitos e deveres, enfim, cidadãos plenos.

Já no contexto brasileiro, temos vários documentos que norteiam a infância e a educação das crianças pequenas, entre elas a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Esses documentos contribuem para o ordenamento legal da infância e na incorporação da Educação Infantil na política nacional. Será a consideração da criança como sujeito de direitos, o ‘carro-chefe’ de toda a transformação na legislação (OLIVEIRA, 2002).

Não são mais os pais, apenas, que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação recebida na família e na comunidade, tanto no que diz respeito profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola. (OLIVEIRA, 2002, p. 36-37).

Temos então, no Brasil, uma legislação avançada no que tange à educação, que nem sempre acaba por refletir a realidade. A Constituição Federal de 1988, que afirma o atendimento à crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, como direito público subjetivo. O Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, que afirma a responsabilidade dos municípios com a garantia dos direitos de suas crianças (definido por esta lei a faixa etária de 0 a 12 anos) e dos adolescentes (a faixa etária de 12 a 18 anos). Depois, temos outro marco legal importante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, que define a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, esta etapa deixou de estar vinculada somente à política de assistência social e passou a integrar a política nacional de educação.

Mas ao observar esses documentos referentes às crianças, em nível mundial, como a CDC, notamos que geralmente se apresenta uma concepção normativa ocidental cêntrica e que desse modo não se enquadram num modelo hegemônico de criança, ignorando a diversidade de infâncias e aquelas que estão “fora da norma”, ou seja, crianças pobres do Sul Global, que são as mais afetadas pelo aumento da desigualdade. Maior exemplo disso hoje são as crianças

refugiadas expostas a conflitos de “guerra infinita”²⁷, que fogem da fome e da guerra e que aparecem mortas nas praias do Mediterrâneo. São milhões de crianças que estão ‘fora da norma’, além das crianças pobres do Sul Global, estão também as crianças indígenas, ciganas, “de rua”, quilombolas e tantas outras. Assim como num passado recente da nossa história, acompanhamos as crianças vítimas do holocausto nazista. Segundo Sarmiento, citando Marchi (2007) são vistas como “não-crianças”. Bauman (2006, p. 9) argumenta que são vistos como “lixos humanos” quando esses seres humanos são vistos como “desnecessários” ou excedentes, devido ao excesso de população ou refugiado de guerra. Para Sarmiento et al. (idem, p. 86) “uma vez que se encontram altamente dependentes das condições de vida dos adultos, as crianças são atingidas de modos distintos pela crise, dependendo de uma multiplicidade de fatores.”

A expressão “não-criança” foi introduzida no contexto brasileiro, por Martins (1993) através do termo “crianças sem infância”, mas também por Aitkern (2001), Connolly e Ennew (1996), Cook (2009), mas foi amplamente utilizada por Marchi (2007), para trabalhar sobre a infância pobre no Brasil, especificamente as chamadas crianças “de rua”. Para Marchi (idem) os conceitos de “infância” e “criança” em sua forma moderna não estão disponíveis a todas as crianças. Para esta autora:

A não-criança é aquela que não tem socialmente reconhecida sua condição infantil e, portanto, não tem reconhecidos no plano empírico (embora os tenha no plano jurídico) as prerrogativas e direitos contemporâneos amplamente associados à infância. (MARCHI, 2007, p. 8).

A infância é, portanto, socialmente construída e isso afeta todas as crianças.

As crianças contemporâneas vivem os seus quotidianos, numa situação que ocorre algures entre os pólos da barbárie e da emancipação, da dominação patriarcal e da participação, da precariedade extrema e do hiperconsumo, da privação e do bem-estar. É uma infância profundamente dividida e desigual, portanto, aquela de que o programa científico da Sociologia da Infância se ocupa. As contradições e os conflitos sociais impregnam profundamente a situação da infância. (SARMENTO, 2013, p. 39).

Numa revisão crítica do conceito de socialização, as crianças têm sido analisadas como importantes atores no processo de socialização e não como meros destinatários passivos da socialização adulta. Para Kohan (2009, p. 42) “a infância já não é objeto, mas sujeito, já não é

²⁷ Termo utilizado por Costa e Louçã (2003).

pensada, mas pensante”. É nessa ideia principal que esta tese se inspira, numa criança que merece ser reconhecida, num mundo tão adultocêntrico: a universidade.

Referente à visão da universidade com relação à infância, temos em Sarmiento (2004) algumas pistas relevantes no que tange ao que o autor chama de “administração simbólica” da infância. Para isso, algumas perguntas são necessárias: O que é ser uma criança? E nesse caso, o que é ser uma criança “na”/“da” UFRJ? Como os adultos devem agir adequadamente em relação às crianças? Como os adultos agem para com as crianças nesse espaço pensado para e pelos adultos? Para Sarmiento *et al.* (idem, p.83) “as formas de vida das crianças, em cada momento histórico concreto, são determinantes na configuração dos processos de controle e de administração simbólica que os adultos exercem sobre elas e são a base donde emanam as imagens sociais da infância.”

Os documentos produzidos pela universidade nos fornecem valiosas pistas de como a UFRJ tem visto e pensado sua infância e exercido essa administração simbólica. Mas para além dos documentos, essas características aparecem, segundo Sarmiento (idem), em padrões de comportamento, hábitos e atitudes que são também configuradoras da normatividade infantil. Portanto, essa orientação normativa: legal ou não-legal, implícita ou explícita, vai constituir a administração simbólica.

Será importante para esta pesquisa entender a institucionalização das crianças, já que essa infância universitária se faz presente em unidades que compõem a universidade e que estão integradas ao mundo dos adultos. Sobre esse tema, vamos aprofundar no próximo capítulo, quando faremos reflexões acerca da escola. Chamboredon & Prévot vão contextualizar dois ofícios que espreitam a infância: o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”.

Segundo Sarmiento (2004, p. 1), nossos tempos contemporâneos estão reinstitucionalizando a infância²⁸. Desse modo se apresentam novas ideias e representações sociais acerca das crianças. E continua: “O processo de reinstitucionalização da infância exprime-se e revela-se nos plano estrutural e simbólico”. Mas a criança desafia com sua resiliência a imposição do nosso mundo adulto. Segundo Kohan, “a infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo” (2009, p. 48). É essa a novidade que há quase quatro décadas habita a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a existência de uma unidade universitária de Educação Infantil e a presença marcante de tantas crianças que já habitaram esse espaço, numa demonstração de coragem, de

²⁸ Segundo Sarmiento (2013, p. 14) nas abordagens tradicionais da infância, “as crianças são perspectivadas a partir de um ângulo de visão que as tematiza em função de sua presença num campo institucional”.

quem criou a unidade e de toda a comunidade escolar que resiste a mudanças políticas, ao desmonte da universidade pública, a tempos difíceis, que vão e voltam com uma intensidade perturbadora!

O artigo “Política pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina” (CAMPOS, 2012) apresentou a infância compreendida como “experiência geracional” assim como é compreendida nesta tese, inspirada nos estudos da Sociologia da Infância. Desse modo, através das condições históricas que temos, a infância é experienciada hoje de modo diferente das gerações anteriores as nossas. Isso acontece, pois segundo a autora nossa “sensibilidade contemporânea” tem sido motivada principalmente pela crescente produção acadêmica dedicada à infância.

No texto, Campos (2012, p. 81) chama atenção para o que denomina “espelho invertido”, onde em nossa sociedade cada vez mais adultos se infantilizam e crianças se adultizam. A autora focaliza o estudo em pensar a emergência de novos discursos a respeito da “infantilização da pobreza”, que destina para a população mais vulnerável, práticas antigas de educação compensatória e acabam por criar estratégias de controle social para as crianças e suas famílias.

Interessante analisar a expressão “política pequena” utilizada no título do texto. A autora recorre à expressão utilizada por Gramsci “pequena política”, pois segundo Campos (idem, p. 99) é preciso “resgatarmos a radicalidade crítica na análise da situação da educação infantil no Brasil e na América Latina”, pois ainda é muito restrito o acesso à creche no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 trouxe o risco de divisão entre creches e pré-escolas. A obrigatoriedade do pré-escolar tende a escolarizá-la e colocar às creches em um lugar de pouca responsabilidade por parte do poder público, delegando às instituições conveniadas esta “prestação de serviço” e priorizando apenas em atender a etapa que é obrigatória (CAMPOS, idem).

As primeiras instituições de educação infantil de que se têm notícia, nascem das demandas do mundo adulto. No Brasil, Leite Filho (2005) aponta diferentes concepções de Educação Infantil: primeiro vista como “mal necessário”, depois como direito da mulher trabalhadora e mais recentemente, como direito da criança.

Quando a Educação Infantil brasileira é analisada em sua atualidade e contextualizada historicamente, o que se nota é um processo de lenta institucionalização. Essa lentidão constituiu-se durante muitos anos como descaso das políticas públicas no que concernem às questões da infância. Esse descompasso está profundamente relacionado à própria história da família, ao lugar da mulher na sociedade, em particular quanto a sua inserção no mercado de trabalho, e à

história da infância e sua condição de vida. Embora predomine a invisibilidade da infância ou a visibilidade negativamente marcada ao longo da história, movimentos sociais de luta por direitos vão conquistar formalmente outro *status* para as crianças na sociedade brasileira, tendo como marco inicial a Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para Kramer (1987, p. 98), esse lugar de silenciamento atribuído à educação das crianças pequenas nas legislações tem ecos profundos que vão sinalizar como as políticas públicas e como o Estado enxergam a educação infantil ao longo dos tempos e na contemporaneidade.

Na atualidade, observamos uma crescente preocupação com a infância e com espaços que atendam às necessidades do binômio educar e cuidar. Silva (2008) utiliza uma interessante imagem para representar o destaque dado à Educação Infantil nos embates políticos e na valorização profissional, afirmando que esta etapa está “no coração da cidade”. A maior ênfase dada à Educação Infantil acaba evidenciando as complexidades e as particularidades que esta apresenta.

Outro artigo que trouxe repercussões para esta tese foi “Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental.” (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Para as autoras, a entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado questionamentos tanto para a educação infantil, quanto para o ensino fundamental. Mas vale registrar, que segundo as próprias autoras, existe uma disputa de poder entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, onde a primeira etapa da educação básica ocupa diferente patamar. Caindo no perigo de ser mero preparatório para a etapa seguinte, já consolidada no campo da Educação. O resultado disso: “Antecipação institucional? Práticas escolarizantes? Reforço escolar?” (Idem, p. 75).

As autoras utilizam os estudos de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky, para afirmar que as crianças são produtoras de cultura, assim como é o entendimento desta tese.

Elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo a vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Para estas autoras, o papel do adulto na relação com a criança é essencial para mediar, colaborar na constituição do “eu” e nas descobertas feitas pelas crianças ao longo de sua vida.

Outro ponto abordado pelas autoras diz respeito à questão da alteridade, já que esta pressupõe a pluralidade e a diversidade. O outro que habita fora de mim tem experiências diferentes das minhas e nos diferentes confrontos de discursos nos constituímos e somos constituídos simultaneamente. Kramer, Nunes e Corsino (idem) alertam que vivemos numa

sociedade onde o adultocentrismo²⁹ e a invisibilidade das crianças ainda são marcantes. Inspiradas nas ideias de Benjamin afirmam que:

As crianças vivem o tempo presente nas inter-relações com os inúmeros outros que as constituem. Pensar em sua atualidade no entrecruzamento entre passado, presente e futuro motiva a indicação de prioridades para a educação infantil e o ensino fundamental. (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 71).

Partindo dessa ideia de uma criança do presente, Sarmento (2004, p. 17) nos alerta que “o presente onde se reinventa o futuro transporta as marcas pesadas do passado”. Portanto para entender essa criança que é enunciada na atualidade nos documentos da UFRJ, precisamos contextualizar a infância, em toda sua resistência, potência e resiliência, pois o modo como hoje os adultos tratam e veem essa infância, traz essas marcas.

Mas ainda contextualizando o adultocentrismo, já que este foi e tem sido a marca de muitos estudos referentes à infância, Vilarinho acredita que

o adultocentrismo impede que se olhe a criança como *actor* social e promove políticas condicionadas aos interesses de outras gerações. [...]Tomar as crianças como *actores* implicaria ter em conta o seu [...] reconhecimento como produtoras de sentidos. (2004, p. 208).

As crianças vistas “como sujeitos de cultura, pessoas de pouca idade, cidadãos de direitos” (Idem, 2011, p. 78) geram novas inquietações para a educação, a escola e o ensino. Já que cada criança traz com ela uma “avassaladora força do imprevisto e do imprevisível”. (RICHTER; BOURSCHEID, 2014, P. 36).

Educar é o acontecimento dos encontros entre gerações de crianças e adultos, ou seja, modos diferentes de pensar e sentir (RICHTER, 2016). Portanto, a inserção dos bebês e das crianças pequenas na Educação Básica traz a responsabilidade de refletir as concepções e experiências vivenciadas por elas. Na UFRJ acompanhamos a responsabilidade que é acolher crianças da Educação Infantil num lugar essencialmente adultocêntrico.

Para pensar a infância na universidade, vamos trazer à tona a infância enunciada nos documentos da UFRJ, com toda sua vida, amplitude e barulho. Como nos alerta Alessi:

²⁹ Entendemos nesta tese, como Gobbi, que o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo, uma visão de mundo segundo a qual o grupo ao qual pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a se visto e sentido segundo a óptica do adulto, ele é o centro.” (GOBBI, 1997, p. 26). Já para Sarmento (2009) o adultocentrismo é uma perspectiva de análise que estuda as crianças a partir do entendimento e das expectativas do adulto com relação às crianças ou da experiência do adulto diante da sua própria “infância”.

É preciso perceber que a interação e interlocução das crianças geram barulho, movimentação, risos e alvoroço, e que disso resultam, também, muitas aprendizagens. Os enunciados das crianças são permeados de interferências, hesitações, repetições, lapsos e rupturas, certezas e incertezas, emoções, resistências, concordâncias e controvérsias que revelam o que pensam, sentem e como vivem, demonstrando a diversidade de concepções de mundo e opiniões pluridiscursivas. (ALESSI, 2014, p. 177).

A autora já antecipa que estamos diante de uma outra geração, revisível, num terreno cheio de surpresas: a infância. Ou como convoca Abramowicz (2017, p. 25), entender, ver, tratar a “Infância como experiência.”

Chegando ao final deste capítulo, onde procuramos enfatizar as concepções de infância, para tentar captar de que forma a universidade vê as crianças que fazem parte da sua instituição de educação infantil, faz-se necessário sintetizar a concepção de infância que acreditamos ser possível: de uma criança completa, ativa, potente, atuante social e culturalmente. Precisamos, portanto, dedicar à infância um novo pensar e um novo olhar:

Esse outro olhar que estamos nos propondo construir exige a compreensão de que as crianças à sua moda compreendem o mundo que as cerca. Portanto, são sujeitos completos em si mesmo, que pensam, se expressam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas. (CERISARA, 2004, P. 37).

Esse novo olhar para a infância que estamos propondo tem repercussões na escola, pois nos documentos produzidos na instituição é possível captar a forma como a criança é vista. Mas é principalmente no cotidiano que essa visão de infância se revela. Por muitos anos as crianças foram constrangidas e incluídas nas instituições sociais, familiar e escolar, o que tornou invisível a relação da criança com o mundo social mais amplo (BRANNEN & O'BRIEN, 1996). Nosso desafio está em focar o olhar nas crianças que acabam atravessando uma pluralidade de contextos e cenas diferentes, entre a família e a escola (LAHIRE, 2005).

No próximo capítulo vamos refletir a respeito do papel da universidade na contemporaneidade, como uma importante instituição para dialogar com os saberes da infância. Neste capítulo também vamos contextualizar as Epistemologias do Sul e outros conceitos, para tentar perceber que uma universidade que escolhe ter uma Escola de Educação Infantil, não pode ser igual as outras, ela produz um saber distinto e único.

“Trata-se, aqui, de universitários, de homens que profissionalmente se encontram, de algum modo, em íntima relação com combates espirituais, com as dúvidas e as críticas dos estudantes. Esses universitários procuram garantir, como lugar de trabalho, um meio completamente estranho, cortado dos demais e, no isolamento, exercem uma atividade limitada, cuja totalidade consiste em realizar uma universidade abstrata... Nenhum laço é criado com os outros – nem com os universitários, nem com os estudantes, nem com os trabalhadores. Há, quando muito, o laço do dever ou da obrigação, pela qual se ministram cursos ou se faz assistência social, mas nenhum trabalho próprio e íntimo. Apenas o sentimento do dever, derivado e limitado, que não nasce do próprio trabalho. O laço com o outro, reduzido ao dever, é uma ação realizada sem paixão por uma verdade percebida no doloroso escrúpulo do pesquisador, numa disposição de espírito ligada à vida, mas num absoluto contraste mecânico entre o teórico e prático.”

Walter Benjamin

3 A UNIVERSIDADE DA CONTEMPORANEIDADE EM DIÁLOGO COM A INFÂNCIA

A universidade desenvolve todas as capacidades, inclusive a estupidez.

Anton Tchekhov

Iniciar um capítulo que se propõe a ser um mergulho na universidade contemporânea não pode ser nem fácil e nem linear. Demorei algumas semanas diante de uma tela em branco, pensando quais rotas eu poderia tomar para, pelo menos, iniciar esse capítulo. Pensei por um momento em contar a “grande história da universidade”, mas essa história milenar é também uma história de elitismo que está na contramão da universidade que queremos forjar e que queremos contar nesta tese, é o que Santos (1989, p. 48) chamou de a “torre de marfim”. Desejamos contribuir com nossos estudos, para tirar a universidade desse lugar absoluto que ela protagonizou por tanto tempo. Desejamos trazer para o chão, para a roda, para dialogar com tantos saberes marginalizados, como são e foram os saberes da infância. Pois precisamos estar atentos aos laços que deixamos de estabelecer na universidade, como nos alerta Benjamin.

Só consigo iniciar esse capítulo falando dos lugares onde habitei, nesse universo que é a universidade pública. Meu primeiro contato com esse mundo universitário foi quando estava tentando acessá-la por meio do vestibular. Tentei Pedagogia para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF) e Museologia para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Fui chamada para cursar Pedagogia na UFF.

A universidade estava a quase 40 quilômetros da minha casa. Era necessário pegar dois ônibus e ainda caminhar, mas nada desanima o caminho de quem consegue acessar a universidade pública brasileira, lugar que em 2001, era de poucos. Como a universidade não era para os pobres, negros, suburbanos ela estava estrategicamente e geograficamente distante dessa população. Fui a primeira da minha família a conseguir acessar esse lugar, minha mãe não conseguiu acessar nem mesmo a escola, era analfabeta e meu pai viveu na escola por pouco tempo, apenas até terminar o antigo primário. Minhas duas irmãs e meus dois irmãos tiveram que trabalhar ainda muito novos ou não escolheram esse caminho. Eu sempre gostei muito de estudar, então o caminho foi sendo sonhado e conquistado.

Logo depois que me matriculei na UFF, fui surpreendida com um longo período de greve e foi também num longo período de greve, em 2005, no final da graduação, que meu filho Sandro nasceu. A greve demonstra, de uma maneira muito contundente, que este é um espaço de luta, e que a partir da sua entrada na universidade pública, você passa a lutar também.

Com as primeiras aulas, vi que aquele era um mundo diferente de todo aquele que eu estava acostumada. Era um mundo para pensar e não para decorar. E eu me apaixonei tanto por este mundo, amei com todo coração, que nunca mais saí dele. Sempre estudando ou trabalhando, ou fazendo as duas coisas ao mesmo tempo. Ora na UFF, depois na UFRJ e enfim, na UERJ.

A UERJ era um sonho antigo, desde a graduação, mas que só consegui acessar no meu doutorado em Educação. Ocupo essa universidade desde 2015 e sobre esse lugar que habito, darei o lugar de fala para Kohan (2018), que em seu “Abecedário de infâncias” afirma que:

Eu sou professor da UERJ que é uma das universidades mais democráticas no mundo universitário bastante elitizado que é a universidade pública brasileira e da América Latina. E talvez por isso, talvez porque tenha sido a primeira universidade a abrir-se, através do sistema de cotas, a setores da população tradicionalmente excluídos, está pagando atualmente o preço, e está um experimento, numa política mais ampla e elaborada de ataque e obstrução aos sentidos da educação pública. Universidade tem a ver com Universo, com Universal. Ou seja, a Universidade é para todos. A Universidade só pode ser para todos. Por isso, também, quando na universidade hoje se valoriza muito a pós-graduação, por em cima do ensino e da extensão, é... me parece um desserviço com a universidade porque, justamente, a universidade só pode ser universidade com os que estão fora da universidade, com a não universidade. Então, para mim, a extensão é a parte em que a universidade é mais universidade. É a parte onde ela se conecta com a escola pública, com o seu fora e não se conecta no sentido de levar para fora o que ela produz de importante. Não, ela se conecta para fora para ser uma Universidade-Escola, no sentido de oferecer as condições para que possam estudar e possam pensar em si próprios e no mundo aqueles que por um simples ditado político foram excluídos dessa possibilidade de pensar-se a si próprios e ao mundo. Então, a universidade, hoje, mais do que nunca, e os que habitamos a Universidade pública, penso que temos esse sentido e esse desafio e essa obrigação, eu diria, de trabalhar para que a universidade não deixe de ser universidade e, sobretudo, para que a universidade pública não deixe de ser pública, ou seja, uma universidade gratuita, em outro sentido, da graça, que mencionamos anteriormente, e para todos. E que sem importar a classe, o gênero, a cor, ou qualquer que seja o caráter particular de alguém, todo mundo sinta que a universidade é seu lugar. Na UERJ, nós temos, com algumas escolas municipais de Duque de Caxias, particularmente com a Joaquim da Silva Peçanha, um projeto de extensão que procura levar a universidade à escola, mas também a escola à universidade. Fazemos um trabalho com crianças e adultos nas escolas e também com crianças e adultos na universidade. Fazemos oficinas de filosofia com crianças de ensino fundamental e adultos de EJA, na universidade. Muitas destas crianças são os primeiros membros da sua família em entrar a uma universidade. Mas também ouvimos que depois de entrar à universidade, pela primeira vez, já não podem deixar de sonhar que esse é seu lugar e que um dia elas estarão ali como estudantes e não apenas como visitantes.

Esse importante relato de Kohan (2018) nos ajuda a destacar alguns pontos fundamentais para pensar uma outra universidade que considera a infância, que é o desejo incansável que esta tese procura. Um primeiro ponto abordado pelo autor é falar desse lugar

que ele ocupa no contexto universitário, que é o mesmo que ocupo enquanto estudante. E o quanto é difícil ser uma universidade democrática, que inspira políticas públicas para todo o país, como foi o caso da UERJ com a questão das cotas universitárias³⁰.

Depois, Kohan nos ajuda a pensar o sentido da universidade através da sua palavra, relacionando-a com o universo, portanto esse é um lugar de todos. E se é de todos, também é um espaço para a infância. Também é um lugar onde a potência infantil precisa estar representada, pois a criança ocupa este universo.

O autor evoca ainda a importância de uma das pontas do tripé universitário, que nem sempre é priorizado quando se pensa na universidade: a extensão. As atenções ficam direcionadas no ensino e na pesquisa. E assim, como alerta Kohan, muitas vezes priorizando apenas a pesquisa, o que é mais grave. Mas o autor sinaliza a importância de ser universidade para quem está fora dela. De aproximar mais a população que está para além dos muros universitários. Essa reflexão vem de encontro com a reflexão a respeito da escola que estamos analisando nesta tese, a EEI-UFRJ. Já que a escola passa a ser de acesso universal em 2013, recebendo assim a comunidade que antes não tinha acesso a ela, como veremos melhor no capítulo 4, referente à escola. Ao final da palavra “universidade”, quando Kohan lembra das experiências de seu grupo com escolas da Baixada Fluminense, ele aborda a real possibilidade de que as pessoas que estão “fora da universidade, [...] a não universidade” tem de fazer parte desse ambiente. Portanto ao abrir as portas para a sociedade, a universidade amplia o repertório de desejos dessas pessoas. Diz para elas, que esse espaço é delas.

Outro ponto muito interessante abordado por Kohan neste “Abecedário de Infâncias” ao refletir a universidade na contemporaneidade é quando utiliza um termo que, até então, desconhecia, “Universidade-Escola”. Esse termo é utilizado por um filósofo italiano, Giuseppe Ferraro, Professor da Universidade de Nápoli, que pratica filosofia em escolas, prisões e outros locais. Este autor fala de uma escola da escuta (FERRARO, 2018). Universidade-escola em seu sentido potente e positivo, de diálogo e interação e, principalmente lugar de experiência e do impossível, onde a universidade funcione como um espaço escolar para pensar juntos o mundo que se quer viver. Muito diferente do sentido utilizado por Luckesi *et al.* (2010) que denota ao termo “universidade-escola” como um lugar onde só se pratica parte do tripé universitário: o de ensino.

³⁰ Segundo Cicalo (2012), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira na política de cotas para carentes e negros. Essa medida foi expandida para praticamente todo o sistema universitário nos anos seguintes.

O “abecedário” nos ajuda a iniciar essa conversa, a nos apontar rotas que desejamos sinalizar neste capítulo. Portanto ao pensar na universidade, como já disse, não pretendo traçar seu histórico. Para ser bem sincera, isso foi até cogitado em algum momento, mas se perdeu no meio do caminho. E o motivo é bem simples! Para falar de uma universidade que tem uma Escola de Educação Infantil e um Colégio de Aplicação, precisamos pensar numa universidade de vanguarda, já que não são em todas as universidades brasileiras que encontramos unidades dedicadas à infância.

Karl Jaspers afirmava nas décadas de 1920 e 1940, que a “missão eterna da universidade: é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria” (apud SANTOS, 1989, P. 12). Portanto, entender seu significado é tão urgente hoje como têm sido por séculos de sua existência e história. Pensar a universidade na contemporaneidade não é fácil, pois estamos falando de uma instituição milenar e que é uma das poucas onde se é possível planejar a longo prazo e atuar em função desse projeto. É o lugar das utopias e das realizações.

Marilena Chaui tem uma definição radical, lúcida e contemporânea da universidade:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. (CHAUI, 2003, p. 5).

Portanto, a universidade acaba sendo um reflexo de nossa sociedade e das desigualdades que ela expressa com grupos minoritários. Em outro texto, de 2001, Chaui vai ainda mais longe ao refletir sobre o papel da universidade nesses novos tempos.

A universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. (CHAUI, 2001, p. 46).

Quando esta tese ainda estava em sua fase exploratória, estive assistindo a participação na mesa de encerramento do 1º Congresso Internacional de Educação Infantil da Universidade Estadual de Campinas (SP) e no 1º Congresso de Creches Universitárias da América Latina e Caribe, realizado pela Professora Doutora Maria Carmem Silveira Barbosa e intitulada “Uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças em interface com as universidades”,

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UV5mvc1IBak>. Esse grande congresso aconteceu em Campinas no ano de 2016 e nele me chamou atenção a leitura da professora acerca de Boaventura de Sousa Santos. Ela falava sobre o olhar de Boaventura para as crises da universidade. No Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, do qual participo, Boaventura já era uma leitura marcante, mas nessa palestra que me aproximei das rotas que Boaventura sugere para esta tese e que irei dialogar neste capítulo.

Para então problematizar essa universidade contemporânea será importante refletir acerca do conceito de universidade e seu papel na sociedade contemporânea. Para isso, escolhemos com cuidado, teóricos que tem dialogado com o tema de forma “outra”. Serão eles: Boaventura de Sousa Santos (1989; 1995; 2009; 2010), Marilena Chaui (2001; 2003) e João dos Reis Silva Júnior (2017).

Santos é importante não só na questão da universidade em si, mas também no que tange aos conceitos de Epistemologias do Sul, a Ecologia dos saberes e o Pensamento abissal.

3.1 Epistemologias do Sul

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
 aprender que existe o Sul;
 aprender a ir para o Sul;
 aprender a partir do Sul e com o Sul.
 (Santos, 1995, p. 508)

Entendemos como epistemologias nesta tese, segundo o entendimento de Santos, onde

a

epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias. As diferenças podem ser mínimas e, mesmo se grandes, podem não ser objeto de discussão, mas, em qualquer caso, estão muitas vezes na origem das tensões ou contradições presentes nas experiências sociais sobretudo quando, como é normalmente o caso, estas são constituídas por diferentes tipos de relações sociais”. (SANTOS, idem, p. 15).

Figura 4 – Tirinha Mafalda



Fonte: Quino (2003, p. 6)

“Epistemologias do Sul” foi um presente que ganhei e tive oportunidade de mergulhar através do grupo de pesquisa que participo e da orientação com a Professora Ligia Aquino. Quando tive contato pela primeira vez com a leitura do texto, guardei e marquei como um texto importante para olhar no futuro, para a tese. Hoje ao ler, identifico a pesquisa em cada parágrafo.

Epistemologias do Sul é aquele tipo de conceito que faz todo sentido, na tese e na vida. Onde você se pergunta como conseguiu viver tantos anos sem esse esclarecimento, sem esse outro olhar?

Para o início dessa reflexão, fez-se necessário incluir duas epígrafes: uma do próprio Boaventura e outra da questionadora Mafalda de Quino. Um: europeu, português preocupado com questões que aproximam o Sul e o Norte Global. Do outro lado: um argentino, que através de uma personagem, Mafalda que é um símbolo de resistência da América Latina, com saberes questionadores e inquietantes, tão característicos e presentes na infância. Tema que nos importa tanto nesta tese.

A primeira epígrafe que incluí acima é igualmente a utilizada na introdução do livro. Nesse livro, organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2010), “Epistemologias do Sul”, se apresentam autores que tratam de uma epistemologia dos oprimidos. Interessa-nos, especialmente para esta tese, a introdução do livro, que já traz conceitos importantes para se posicionar nesse Sul metafórico; o capítulo 1, chamado “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes” e o capítulo 15, intitulado “Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal”, ambos escritos por Boaventura de Sousa Santos e que nos remete à “ecologia de saberes” e ao “pensamento abissal”, conceitos que serão importantes para entender como a universidade pode e deve dialogar com os saberes da infância.

Mas voltemos à epígrafe, na qual, mais do que um convite, Boaventura nos fornece pistas de como deslocar nosso olhar para uma outra lógica, ao lado dos silenciados, dos colonizados, dos tutelados. Esses que tantos saberes têm para subverter nossa lógica ocidentalista e também adultocêntrica. Para isso precisamos, primeiro e antes de tudo, entender que o Sul Global existe, depois, ciente de sua existência, aprender a ir até lá e por fim, que na verdade é um grande começo de uma nova história, aprender com o Sul. Mas afinal, o que são as Epistemologias do Sul? Para Santos & Meneses (2010, p. 19) é “a diversidade epistemológica do mundo”. Desde 1995, Boaventura de Sousa Santos vem se debruçando sobre esta temática, e assim esclarecem que nessa abordagem o Sul é “concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (SANTOS & MENESES, idem, p. 19). Compartilhamos nesta tese, do entendimento de Chauí (2003, p. 7) no que tange a questão do capitalismo, para ela “a forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes.”

Tomando como referência a sugestão de Mafalda na tirinha acima, e se o mapa-mundi estivesse de fato invertido? E se estivéssemos de cabeça pra baixo nesse mundo? Fora de uma lógica instituída por tantos séculos? Será que nossas ideias cairiam de nossas cabeças?

Figura 5 – Mapa-mundi invertido



Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em <https://mundialissimo.blogfolha.uol.com.br/2016/04/26/o-mapa-mundi-poderia-estar-de-cabeca-para-baixo/>. Acesso em 02/12/2018.

Muitos anos antes de Boaventura de Sousa Santos, o artista plástico uruguaio Joaquín Torres García (1874-1949) já havia realizado através de ilustração “América Invertida”, de

1943, uma desconstrução cartográfica que questiona o Sul. Segundo o próprio artista Joaquín: “He dicho Escuela del Sur, porque en realidad nuestro norte es El sur. No debe de haber norte para nosotros, sino por oposición a nuestro sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés y entonces ya tenemos la justa idea de nuestra posición.” (apud MARMELO, 2014).

Acredito que a ideia de Joaquín Torres García vai de encontro às ideias de Boaventura de Sousa Santos e suas Epistemologias do Sul, pois existe aí o desejo de inverter injustiças nas relações políticas, econômicas e de saberes. Vejamos a “América Invertida” de Joaquín Torres García:

Figura 6 – “América Invertida” de Joaquín Torres García



Fonte: MARMELO, 2014

Também, anos antes, Simon Rodríguez (1771-1854) já afirmava que todas as coisas na América são originais. Para ele “los acontecimientos irán probando que es una verdad my obvia: la América no debe imitar servilmente, sino ser original” (RODRÍGUEZ, I, p. 24).

Para Santos & Meneses (idem, p. 15), “toda a experiência social produz e reproduz conhecimento”, fazendo isto temos uma ou várias epistemologias. Mas em nome da colonização, o mundo foi homogeneizado e as diferenças culturais foram subtraídas em nome de uma “civilidade”. Com isso desperdiçamos uma gama de experiências sociais do Sul e o que prevaleceu foi a “norma epistemológica dominante” (idem, p. 17). Mas para os autores, “lutar contra uma dominação cada vez mais polifacetada significa perversamente lutar contra a indefinição entre quem domina e quem é dominado, e, muitas vezes, lutar contra nós próprios” (SANTOS & MENESES, 2010, p. 18). Assim, somos convocados a também fazer uma reflexão sobre nossas atitudes, para que estas não estejam a serviço da lógica dominante.

Boaventura propõe a possibilidade de um “ocidente não-ocidentalista” (2010, p. 519), para isso ele recorre a Goody (2006), que é um autor que analisa como a Europa, após o século

XVI, “conseguiu impor ao resto do mundo as suas concepções de passado e de futuro, de tempo e de espaço” (apud SANTOS, 2010, p. 519). Impondo assim também seus valores e instituições e ocultando assim os saberes, a história e os valores de outras regiões do mundo.

Para Goody (2006) muitos autores, ao lutar contra o eurocentrismo, acabaram caindo na armadilha de ser eurocêntricos. O autor propõe então uma “história global” e para ele, isso só será possível quando o eurocentrismo e o anti-eurocentrismo eurocêntrico, bem como o ocidentalismo e o orientalismo forem superados.

Uma tal história é mais correta no plano epistemológico e mais progressista no plano sócio-político e cultural. Só ela permitirá que o mundo se reconheça na sua infinita diversidade das influências cruzadas, das semelhanças e continuidade. (SANTOS, 2010, p. 520).

A parcialidade da “história global” proposta por Goody pressupõe que tudo que é atribuído ao Ocidente como inédito, “têm paralelos e antecedentes em outras regiões e culturas do mundo. [...] Esta história tem o grande mérito de propor um ocidente humilde, um ocidente que partilha com outras regiões e culturas, um mosaico muito mais vasto de criatividade humana” (SANTOS, 2010, p. 520). Para Santos, devemos estar cientes de que um ocidente não ocidentalista “traduz em reconhecer problemas, incertezas e perplexidades e transformá-los em oportunidades de criação política emancipatória” (SANTOS, idem, p. 554).

Assim, Santos busca nos filósofos Luciano de Samosata, Nicolau de Cusa e Blaise Pascal³¹, um ponto de partida para superar o ocidentalismo e ampliar nossos ouvidos para que estejamos atentos para conhecimentos daqueles que por tantos séculos estiveram silenciados e marginalizados, entre eles a infância.

O que proponho é pensar os saberes da infância, da universidade e das camadas populares, como Epistemologias do Sul e deslocar nosso olhar com o que este autor propõe:

Os exercícios que proponho visam ampliar a experiência histórica do ocidente. Dão voz a tradições do ocidente que foram esquecidas ou marginalizadas porque não se adequavam aos objetivos imperialistas e ocidentalistas que vieram a dominar a partir da fusão entre modernidade ocidental e capitalismo. [...] O objetivo é intervir no presente como se ele tivesse outros passados para além daquele que fez dele o que ele é hoje. Se podia ter sido diferente, poderá ser diferente. O meu interesse é mostrar que muitos dos problemas com que hoje se debate o mundo decorrem não só do desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força, mas também do desperdício da

³¹ Luciano de Samosata foi um filósofo grego que ficou conhecido por diálogos satíricos aos costumes e a sociedade da época, sua obra é conhecida como *corpus lucianum* (coleção luciânica). Nicolau de Cusa foi filósofo do humanismo renascentista e sua principal obra chama-se “Da Douta Ignorância”, de 1440. Blaise Pascal além de filósofo era também matemático, físico, inventor e teólogo católico francês, entre suas obras, escreveu a respeito do método científico.

experiência que impôs a si mesmo para sustentar a imposição aos outros. (SANTOS, 2010, p. 522).

Para Santos (idem), estamos diante de um paradoxo: temos um mundo finito e uma potencialidade humana infinita, que sempre nos manterá carentes epistemologicamente. Precisamos então capturar esses saberes, aqueles que “nos faltam para captar a inesgotável diversidade do mundo” (SANTOS, idem, p. 535). Através de Boaventura, temos aqui um convite para nesta tese captar os saberes da infância que têm dialogado com os saberes universitários. O próprio autor levanta questões que podemos nos apropriar para pensar esses saberes tão diversos: a infância e a universidade. “Como identificar e hierarquizar saberes tão diversos e os modos como constituem a experiência do mundo? Como articular os saberes que sabemos com os saberes que ignoramos?” (SANTOS, idem, p. 536).

Na mesma direção, temos também a compreensão de Chauí (2001) de que a universidade precisa acolher novos saberes, não por serem novos, mas por fazer sentido introduzir experiências reais que demandam novas compreensões e interpretações. Pois se a universidade tenta compreender criticamente a sociedade, está então se preocupando com todos. Precisamos estar atentos e em diálogo com essa diversidade do mundo, como Santos assim denomina.

Para Santos (idem, p. 542) nenhum saber pode ser ignorado, pois “o saber que ignora é o saber que ignora os outros saberes que com ele partilham a tarefa infinita de dar conta das experiências do mundo.” E ao ignorar outros saberes, sequer temos a humildade de sequer reconhecer que eles realmente existem. Para Santos, quando negamos os saberes de uma parte da humanidade estamos a sacrificando, “na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, idem, p. 39).

Sobre isso, o autor fala da importância da sociologia dos saberes ausentes, ou seja, “a identificação dos saberes produzidos como não existentes pela epistemologia hegemônica” (SANTOS, idem, p. 542). E como vimos no capítulo dedicado à infância, por muito tempo esses saberes da infância têm sido negligenciados, tutelados e colonizados.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e/ou nações colonizados. As epistemologias do Sul são o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam essa supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo entre saberes chamamos ecologia de saberes. (SANTOS & MENESES, 2010, p. 19).

A ecologia de saberes é um conceito chave para entender a teoria de Boaventura de Souza Santos, desse modo vamos explorar mais a fundo o conceito, pois ele nos ajudará a entender todos os outros conceitos trabalhados pelo autor e, principalmente os saberes da infância e da universidade, dialogando, que é a hipótese central desta tese.

3.2 Ecologia de saberes

Boaventura de Sousa Santos vai chamar de “ecologia de saberes”, a exigência de buscar a infinita diversidade epistemológica presente no mundo e o reconhecimento de uma pluralidade de conhecimentos que vão muito além do científico. Conceito que será importante nesta tese, pois falar de ecologia de saberes é dar voz a saberes silenciados. Para ele, “a ecologia de saberes visa a construção de um senso comum emancipatório enquanto autoconsciência da luta contra a opressão” (SANTOS, 2010, p. 557), entendendo que a ecologia de saberes é ambígua e se constitui em uma “contra epistemologia”, que tem suas motivações para existir principalmente: pela visibilidade política de povos e diferentes visões de mundo, que se apresentam como companheiros fundamentais de resistência ao capitalismo global; e do outro, “uma proliferação sem precedentes de alternativas” (SANTOS, idem, p. 56).

A ecologia de saberes se constitui numa ecologia, pois se baseia no reconhecimento de toda a pluralidade de conhecimentos heterogêneos (entre eles a ciência moderna) e nas interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem prejuízo a sua autonomia. “A economia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, idem, p. 53)

A emancipação social é central nessa discussão da ecologia de saberes, pois sua ação busca desnaturalizar a opressão, mostrando que ela é injusta e desnecessária (SANTOS, 2010).

Para o autor, a importância da ecologia de saberes é que esta vai gerar uma revolução na epistemologia universitária. Ela, portanto não estará impressa em nenhum documento da universidade: nos seus regimentos, estatutos, plano diretor. Ela deve vir na forma de atitudes concretas dessa instituição perante esses grupos minoritários e seus saberes.

Mas, na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos, também residem ignorâncias: “Enquanto as nossas ideias nascem da dúvida e permanecem nela, as nossas crenças nascem da ausência dela. No fundo, a distinção é entre ser e ter: somos as nossas crenças, temos ideias” (SANTOS, idem, p. 55).

Para entender de que forma a ecologia de saberes pode ampliar a discussão entre os saberes da infância e os saberes da universidade atravessados, devemos estar cientes de quê ecologia de saberes estamos tratando e da pluralidade de saberes que ela contempla.

Sendo infinita, a pluralidade de saberes existentes no mundo é inatingível enquanto tal, já que cada saber só dá conta dela parcialmente, a partir da sua específica perspectiva. Mas, por outro lado, como cada saber só existe nessa pluralidade infinita de saberes, nenhum deles se pode compreender a si próprio sem se referir aos outros saberes. O saber só existe como pluralidade de saberes tal como a ignorância só existe como pluralidade de ignorâncias. As possibilidades e os limites de compreensão e de ação de cada saber só podem ser conhecidas na medida em que cada saber se propuser uma comparação com outros saberes. Essa comparação é sempre uma versão contraída da diversidade epistemológica do mundo, já que esta é infinita. É, pois, uma comparação limitada, mas é também o modo de pressionar ao extremo os limites e, de algum modo, de os ultrapassar ou deslocar. Nessa comparação consiste o que designo por ecologia de saberes. Os limites e as possibilidades do que um dado tipo de saber permite conhecer sobre uma dada experiência humana decorrem de esta ser também conhecida por outros saberes que esse saber ignora. Os limites e as possibilidades de cada saber residem assim, em última instância, na existência de outros saberes e, por isso, só podem ser explorados e valorizados na comparação com outros saberes. Quanto menos um dado saber conhece os limites do que conhece sobre os outros saberes, tanto menos conhece os seus próprios limites e possibilidades. (SANTOS, idem, p. 543).

Ao tomar essa definição de ecologia de saberes, cotejando a infância na universidade, podemos estabelecer algumas importantes conexões. Primeiro que é colocar os saberes da infância na condição de um saber pleno, plural em sua singularidade e contribuindo com a ecologia de saberes. Dito isso, podemos avançar a ponto de afirmar que o saber da infância e o saber da universidade só se dão conta de si parcialmente. Eles se tornam saberes em sua pluralidade, interagem e dialogam.

Nessa perspectiva epistemológica do Sul, são nos limites e possibilidades de cada saber: da infância, da universidade; que se dará esse encontro de saberes. Desse modo, se os saberes universitários sabem pouco e dialogam pouco, ou negam os saberes da infância, muito pouco eles sabem dos seus próprios saberes. Existe uma assimetria, onde cada saber conhece melhor os seus próprios limites e possibilidades, quando em relação com outros saberes, portanto uma tentativa de diminuir ao máximo essa assimetria. (SANTOS, 2010). Nossa empreitada aqui deseja seguir outra rota possível, a de acreditar numa integração desses saberes: da infância, da universidade. Vale então dialogar mais uma vez com Santos:

A ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de

culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2008, P. 53).

Nesse contexto, peço licença para o autor, para também incluir os saberes da infância e toda a sua potência, seguindo na rota da universidade, fazendo assim parte dela, como um saber também legítimo. Esses saberes marginalizados sempre existiram, mas foram desqualificados e destruídos, tal estratégia tem servido para demarcar a marginalização desses grupos sociais, que em geral tem à sua disposição apenas seus saberes. O papel da ecologia de saberes, neste sentido, é fundamental, pois promove o que Santos (2008, p. 54) chama de “nova convivência activa dos saberes”, ao aproximar via diálogo entre esses diferentes atores e instituições sociais, de modo compartilhado.

[A] partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. Quer a pesquisa-ação, quer a ecologia de saberes situam-se na procura de uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade. (SANTOS, 2008, p. 54).

Entretanto, tal aproximação se faz por tensões, visto que, se são saberes tão diferentes como compará-los e como reunir tantos saberes, já que sua pluralidade é infinita. Para enfrentar essas tensões é preciso transformar a ecologia de saberes em uma opção política e epistemológica. Eis o nosso profundo desejo nesta tese.

Quando a universidade tem em seu âmbito uma escola da infância ela diz muito para a sociedade, ela aprende um saber que não é próprio dela, mas que passa a ser também um saber universitário. E as crianças com seus saberes, quando inseridas na universidade, ampliam seu repertório de saberes e tem a possibilidade real de ter um ouvinte sério, que acredita e potencializa esses saberes. São então saberes complementares, que são mais legítimos quando dialogam, se interpenetram. Recorremos novamente a Santos, que acredita que

as preocupações que suscitam os exercícios de ecologia de saberes são partilhadas por diversos grupos sociais que, em dado contexto, convergem na ideia de que as suas aspirações e os seus interesses só podem ser prosseguidos com êxito em articulação com outros grupos sociais e, portanto, com os saberes dos outros grupos sociais. A ecologia de saberes é a dimensão epistemológica de uma solidariedade de tipo novo entre atores ou grupos sociais. É uma solidariedade internamente diversa em que cada grupo apenas se mobiliza por razões próprias e autônomas de mobilização, mas, por outro lado, entende que as ações coletivas que podem transformar essas razões em resultados práticos extravasam do que é possível levar a cabo por um só ator ou grupo social.[...] Os saberes que dialogam, que mutuamente se interpelam, questionam e avaliam, não o fazem em separado como uma atividade intelectual isolada de

outras atividades sociais. Fazem-no no contexto de práticas sociais constituídas ou a constituir, cuja dimensão epistemológica é uma entre outras e é dessas práticas que emergem as questões postas aos vários saberes em presença. (SANTOS, 2010, p. 546-547).

Podemos concluir, então, que os saberes só são saberes mais plenos em sua incompletude, quando articulados com outros. Esses saberes não convivem pacificamente, eles se interpelam, se questionam e avaliam. Eles não fazem isso isoladamente, fazem juntos e assim constitui um saber diferente: saberes em presença. Desse modo, todos esses saberes tornam-se experimentais (SANTOS, *idem*), pois são forjados no encontro.

A relação entre saberes da infância e saberes da universidade é dada, num certo desequilíbrio, já que a universidade é entendida num centro de saber, enquanto que a infância é associada à falta de razão, de conhecimento, de ingenuidade e inexperiência para a lógica da negatividade, é a condição de faltosos e carentes. Nesse desequilíbrio também é marcado pelo fato de que os conhecimentos acadêmicos costuma ter uma “relação ingênua” com saberes que considera ingênuo, recorrente na relação entre saberes da universidade e saberes da infância, o que implica na precariedade do saber e, por conseguinte na precariedade do agir. Assim “revelam a precariedade do saber (saber que ignora) e a precariedade do agir” (SANTOS, *idem*, p. 555). Sobre isso, Santos propõe um descentramento dos saberes:

O campo de interações práticas (isto é, com objetivos práticos), em que se realiza a ecologia de saberes, exige que o lugar da interpelação dos saberes não seja um lugar exclusivo dos saberes, por exemplo, universidades ou centros de pesquisa. O lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora. Ou seja, são todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada. (SANTOS, *idem*, p. 548).

Nessa perspectiva, somos convidados a colocar todos os saberes num mesmo patamar, no terreno da ecologia de saberes, ou o que é chamado de “terreno da artesanaria das práticas” (SANTOS, *idem*, p. 549), lugar onde a vida cotidiana acontece em toda a sua amplitude, onde riscos e oportunidades acontecem. Santos observa ainda que a universidade, como instituição, esteja associada a uma aura de sabedoria, isenta de ingenuidade e apartada das práticas mundanas, essa também é atravessada pela prática.

Isto não significa que as instituições – universidades, centros de pesquisa – que foram moldadas pelo pensamento ortopédico e pela razão indolente estejam condenadas a ser reféns destes. Também elas são práticas sociais e nelas circulam – nas salas de aulas, nos corredores, nos bares, na extensão universitária, nas associações acadêmicas – muitos saberes e práticas, incertezas e preocupações, culturas não oficiais, lutas por sobrevivência e

libertação que não são reconhecidos pelos objetos purificados da educação certificada do *curriculum* formal. (SANTOS, idem, p.558).

Assim, é possível perceber que muitos saberes dialogam com os saberes universitários, desse modo, naqueles espaços que ousam dialogar com a infância, existem escolas da infância, que estão além de ser simplesmente espaços de aplicação dos saberes universitários, mas são saberes dialogando, interagindo, tornando-se um saber outro. A relação da universidade com a infância, bem como a presença de crianças nas universidades podem favorecer para a descolonização do saber” (SANTOS & MENESES, 2010).

Abrem-se, assim, pontes insuspeitadas de intercomunicação, vias novas de diálogo. No plano epistemológico, tal como noutros, o mundo não se pode contentar com breves resumos de si próprio, mesmo sabendo que a ‘versão completa e integral’ é impossível. (SANTOS & MENESES, 2010, p. 26).

Estamos diante dos enunciados que esses diferentes saberes produzem: a infância e a universidade. São interlocutores que tem dialogado de forma crescente. Nosso objeto nesta tese é ver de que forma esses discursos e enunciados são produzidos e como interagem produzindo novos saberes.

3.3 Pensamento abissal

Outro conceito interessante para entender as Epistemologias do Sul, diz respeito ao pensamento abissal. Para Santos (2010), o pensamento moderno ocidental pode ser considerado um pensamento abissal. Em nosso mundo existem dois extremos, duas linhas: o lado de lá e o lado de cá. Essa distinção é tão marcante que quem está do outro lado da linha é considerado inexistente.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2010, p. 32).

Assim, podemos afirmar que o pensamento abissal moderno se destaca pelo poder de radicalizar e produzir distinções, separando assim a ciência de seus “outros”, que são práticas

mágicas e incompreensíveis para o conhecimento científico e entre esses conhecimentos reside uma linha visível que as separa (SANTOS, 2010).

O pensamento ocidental moderno ainda opera sob linhas abissais, que dividem o que é humano de tudo o que é considerado sub-humano e, ao fazer isso, essas linhas continuam a regular o conhecimento e constituir as relações políticas e culturais do Ocidente perante o mundo (SANTOS, *idem*). O resultado dessa divisão é o que temos acompanhado na nossa atualidade global e brasileira: “Direitos humanos são desta forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir a sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome da sua preservação.” (SANTOS, *idem*, p. 44). Portanto, a parte mais fraca desse jogo, acaba nas mãos daqueles mais fortes. Precisamos pensar então em alternativas que ampliem nosso olhar para a superação desse pensamento abissal.

Não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas. Ela requer, de facto, um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. Será possível? (SANTOS, 2010, p. 49-50).

O pensamento pós-abissal deve se constituir como uma ruptura radical com formas ocidentais de ação e pensamento. “Pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha” (SANTOS, *idem*, p. 53). Pensar nos muitos “outros” e aprender com esse Sul, usando uma epistemologia própria: a do Sul. Nesse contexto, a ecologia de saberes, já amplamente explorada aqui neste capítulo, aparece como uma epistemologia pós-abissal. Já que todos os conhecimentos “sustentam práticas e constituem sujeitos” (SANTOS, *idem*, p. 58). Todos eles guardam e testemunham sua história. E quando esses conhecimentos não são considerados, uma ampla riqueza de experiências cognitivas são desperdiçadas. Realizar essa nova construção epistemológica, baseada na ecologia de saberes, não é tarefa simples, deve estar baseada em “perguntas constantes e respostas incompletas” (SANTOS, *idem*, p. 66), pois:

A ecologia de saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para aquilo que não sabemos é ignorância nossa e não ignorância em geral. (SANTOS, *idem*, 66).

Nossa renovação deve residir num “conhecimento prudente”, que não ficará limitado apenas às evidências apontadas pela ciência, mas que saberá mesclar os saberes práticos de uma

“vida decente”. Só assim será possível gerar conhecimento que inspire novas lógicas políticas e que tenha impacto na realidade (SANTOS, 2001, 2008).

Vejamos agora como Boaventura de Sousa Santos se apropria dos conceitos aqui trabalhados, para propor uma universidade nova.

3.4 Crise da universidade contemporânea: superações e modelos.

Boaventura de Sousa Santos faz uma crítica à universidade que temos. Para ele, a universidade passou por três grandes crises no final do século XX: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. Interessa-nos especialmente para esta pesquisa, à crise de hegemonia e a crise de legitimidade.

A universidade se vê hoje diante de um problema que ela mesmo criou, seu isolamento, estando confinada em sua própria torre de marfim e alheia aos problemas da contemporaneidade (SANTOS, 1989).

Durante muito tempo a universidade foi o lugar legítimo do saber, sua finalidade era o de formar elites e suas transformações sempre estiveram concentradas no Estado, com pouca participação da sociedade e, porque não dizer, da própria comunidade universitária que ela abriga. Santos (2008, p. 37), compreende que “a universidade pública – e o sistema educacional como um todo – esteve sempre ligada à construção do projeto de país, um projeto nacional quase sempre elitista que a universidade devia formar”. Pouco a pouco, ela deixou de ocupar esse lugar exclusivo que dominou por tanto tempo e, com isso, foi se distanciando da sociedade.

A proposta de Santos (2008) é de recriar uma universidade comprometida com a democracia e a justiça social, mas que também contribua com uma globalização solidária do que chama de saber universitário na América Latina e para o mundo. Para isso, o autor faz sua reflexão ancorada na realidade latino-americana, com um especial olhar para o contexto brasileiro. Na visão dele, os desafios que ele identifica para as universidades são globais, mas vão diferenciar de país para país. Já Silva Júnior (2017), em estudo recente, denuncia o processo de mercantilização do Ensino Superior, que instituiu uma nova universidade e dessa outra universidade é exigido um novo conhecimento, sua produção científica, sua cultura e seu trabalho mudam.

Mas Santos (2008) faz um alerta, para ele só estamos falando de universidade quando nos referimos a um lugar que conjuga graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. “Sem

qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS, idem, p. 47). Essa definição protege a universidade de qualquer concorrência enganosa, que possa tentar cumprir o papel dessa instituição. Se tivermos em mente o que é universidade, lutamos juntos por sua legitimidade.

Existe nas universidades contemporâneas, uma relação muito desleal com Estado. Este corta financiamentos da universidade pública no intuito de fazer um “bem” para as instituições, já que assim elas são “incentivadas”, mas leia-se “forçadas”, a procurar financiamentos privados, o que poderíamos sintetizar com um termo muito utilizado no Brasil: “vender a alma para o Diabo”.

O Estado deixa de cumprir suas funções públicas, diminui sua participação em tal esfera e deixa um imenso vazio para a sua reorganização econômica segundo a racionalidade do investimento externo direto. Para isso, produz um novo arcabouço jurídico, que consiste num guarda-chuva legal, para as mudanças nas várias instituições republicanas, especialmente as universidades federais. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 250).

O que observamos é o que Silva Júnior (2017) chama de “novo ordenamento jurídico” que dá brechas para que o Estado se desresponsabilize de seu papel de garantir a natureza pública da universidade (SILVA JÚNIOR, 2017). Assim, para Santos (2008, p. 59-60), “a universidade é pressionada para transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente”.

Na mesma direção Chaui (2003) faz um importante alerta:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. (CHAUÍ, 2003, p. 11).

A autora diz que não devemos cair numa ideia errônea de modernização, visto que, no caso brasileiro, isso sempre costuma levar à estratégias que submetem “a sociedade em geral e as universidades públicas, em particular, a modelos, critérios e interesses que servem ao capital e não aos direitos dos cidadãos” (CHAUÍ, 2003, p. 15).

A lógica do capital tem rondado as universidades visando o caráter lucrativo que a academia pode gerar (SLAUGHTER & LESLIE, 1997). Nessa lógica, cada vez mais, os professores e as universidades passaram a trabalhar num modo mercantil, enquanto alguns poucos procuraram resistir à integração das universidades à essa lógica capitalista. “Esse novo

bloco de intelectuais cria novo ethos acadêmico alinhado com valores e práticas corporativas com consequências para o trabalho do professor e pesquisador” (Silva Júnior, 2017, p. 146). Já que o mercado passa a regular até mesmo o que esses pesquisadores devem pesquisar, em qual tempo e como.

Silva Júnior (2017, p. 131) trabalha com o conceito de “conhecimento matéria-prima” que para ele “trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico.” Ou seja, a universidade vira negócio e assim, “passam a buscar lucros com suas atividades por meio da produção do conhecimento matéria-prima.”

Isso está na raiz das explicações das reformas universitárias, no financiamento das universidades, na sua organização e gestão, na avaliação, na importância dos *rankings*, na necessidade da expansão e da internacionalização da educação superior, em nova divisão internacional do trabalho acadêmico, no acesso e no conhecimento que é produzido nessas instituições. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 130).

Pude acompanhar um pouco da realidade portuguesa, no período que estive em Braga, realizando o doutorado sanduíche. Uma realidade que consiste em eliminar a gratuidade do ensino público (SANTOS, 2008). Observando as universidades portuguesas e sua preocupação com a arrecadação financeira, pagamento de propinas³², produtividade e performance diante das demandas do mercado. Essa realidade europeia é muito motivada pelo Processo de Bolonha, que tem definido o modelo europeu de universidade, com a austeridade no orçamento estatal para as universidades (SANTOS, 2008).

Tal austeridade, combinada com um discurso de privatização que incita a universidade a procurar fontes alternativas de financiamento que, entretanto, dado o nosso nível de desenvolvimento industrial, são difíceis de encontrar, coloca a universidade portuguesa perante dilemas muito mais sérios do que os que são enfrentados pelas restantes universidades europeias. (SANTOS, 1989, p. 49).

Se Santos já denunciava esse modelo na década de 1980, de lá pra cá, os problemas têm se agravado. Mas “Bolonha” não é o único modelo que tem transformado a universidade, existem outros em concorrência (SANTOS, 1989).

Ao processo histórico que vulnerabilizou a universidade pública e a tornou presa fácil da valorização capitalista. Nesse processo participaram certamente forças sociais externas, hostis à universidade pública, mas não podemos ocultar

³² Nome dado às mensalidades nas universidades portuguesas.

ou minimizar o papel do ‘inimigo interno’, o facto de as universidades se terem isolado socialmente pelo modo como contemporizaram com a mediocridade e a falta de produtividade de muitos docentes; pela insensibilidade e arrogância que revelaram na defesa de privilégios e de interesses corporativos socialmente injustos. (SANTOS, 2008, p. 21-22).

Mas para Silva Júnior (2017), a posição que os Estados Unidos da América apresenta para o restante do mundo e sua relação próxima com o Reino Unido, tem influenciado, ou melhor dizendo, imposto essa nova universidade (chamada pelo autor de *New American University*) em nível mundial.

A alimentação foi terceirizada [...]. Os serviços de estacionamento são pagos. Há lojas com todos os produtos com marcas registradas da instituição. Os alunos se tornam consumidores, mas também garotos propaganda das instituições em que estudam e orgulham-se de o serem. As moradias oferecidas pelas universidades vão desde dormitórios simples até *resorts* luxuosos³³. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 138).

Até mesmo a arquitetura e esses serviços oferecidos, que cada vez transformam as universidades em shoppings, acabam expressando a cultura institucional, que é uma nova cultura mercantil nas universidades (SILVA JÚNIOR, 2017).

No Brasil temos acompanhado um processo acelerado dessa nova cultura institucional, principalmente ancorado no discurso de que a universidade precisa ser autossustentável. O que acontece no Brasil segundo o autor é:

um acelerado processo de expansão das instituições públicas e privadas no país; havendo como consequência, a intensificação do trabalho e a precarização das suas relações, a desaparecimento da autonomia científica dos professores ao lado do desaparecimento da autonomia das universidades. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 263).

Portanto, a universidade também tem sua participação no caminho das suas próprias crises. Mas não só, a descapitalização da universidade pública, que tem acontecido em nível global, também é um grande problema, pois força as instituições a buscar estratégias para não desaparecer. É um sistema cruel que asfixia as universidades públicas. A década de 1990 foi especialmente transformadora para a universidade, se antes ela criava condições para o êxito no mercado, pouco a pouco, ela vira um mercado, objeto de concorrência. Segundo Chaui (2003), o tempo tem sido um grande inimigo da formação universitária. Cada vez mais notamos

³³ Silva Júnior (2017) cita como exemplo a Arizona State University. Ver em: <https://housing.asu.edu/upper-division-housing>.

que diminui o tempo para realizar disciplinas, mestrados, doutorados, a própria graduação. Tudo isso em nome do mercado.

As mudanças ocorridas na universidade, fez com que a ideia de universidade como instituição social foi sendo substituída pela noção de mera prestadora de serviços (CHAUI, 2001). Essa transição, no caso brasileiro, se deu em três etapas, como analisou Chaui: **a universidade funcional, a universidade de resultados e a universidade operacional**. A primeira foi herança da ditadura militar, na década de 1970, na qual a universidade era voltada para a formação rápida de profissionais necessários para a mão-de-obra altamente qualificada que o mercado necessitava. A universidade de resultados da década de 1980 foi reflexo da época anterior. Foi o mesmo objetivo da ideia anterior, mas com a novidade de parcerias público e privadas, com financiamentos de pesquisas, entre outras estratégias. Por último, com início na década de 1990, a universidade operacional, é totalmente diferente dos modelos anteriores, pois não tem foco no conhecimento e no mercado de trabalho, já que ela só olha para dentro de si mesma. Numa universidade com esse modelo, não existe pesquisa, nem formação, nem criação de pensamento e muito menos, diálogo com diferentes saberes. Inspirada nos estudos de Freitag³⁴, Chaui vai afirmar que a universidade produziu essa visão organizacional, da universidade operacional. Nessa organização o que podemos ver é uma instituição:

Regida por contratos de gestão, avaliação, por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. (CHAUI, 2001, p. 31).

Essa pressão produtivista que a universidade sofre, acaba por desnortear essa instituição, seus objetivos tornam-se vazios, como descreve Boaventura:

Com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimo foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores. (SANTOS, 2008, p. 25).

³⁴ *Le naufrage de l'université.*

Até mesmo, aquilo que sempre caracterizou a universidade, que é a sua autonomia e liberdade, tem sido utilizada no interior do sistema universitário para colocar a universidade contra a própria universidade. (SANTOS, *idem*). Podemos assim afirmar que a universidade encontra-se em permanente ameaça, que vem do exterior, mas também no seu próprio seio.

Para Chaui (2001) o modelo de gestão da universidade na contemporaneidade, apresenta risco para a autonomia universitária. No artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a autonomia universitária aparece definida de forma muito vaga: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

A autonomia universitária foi duramente conquistada e é constantemente ameaçada. Segundo os gregos, autonomia significa ser autor de *nomos*, ou seja, ser autor da norma. Mas todas essas crises e modelos impostos à universidade visam retirar exatamente isso, que é algo que a difere de outras instituições.

A universidade que temos hoje está muito menos hegemônica, mas ainda assim, tão necessária como foi e tem sido em séculos anteriores (SANTOS, 2008). Seu desenvolvimento tem relação direta com o projeto de país. A universidade acaba sendo um reflexo dos rumos do país. Sobre esse aspecto, Chaui (2001) afirma que a universidade é uma instituição social e como tal “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada (CHAUI, 2001, p. 35).

No caso brasileiro, temos algumas influências importantes que procuraram pensar e propor uma outra universidade. Segundo Luckesi *et al.* (2010, p. 34), em 1935, Anísio Teixeira propôs “uma universidade brasileira como centro de debates livres de ideias”. Para os autores, o mais próximo que o Brasil viveria de uma universidade, no sentido genuíno da palavra. Mas, o Estado Novo em 1937, não permitiu que essa ideia fosse à frente. Os sonhos de Anísio Teixeira ficaram na utopia daqueles que continuaram lutando.

Um desses sonhadores foi Darcy Ribeiro, que foi amigo e discípulo de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro propôs ideias para a Universidade de Brasília, uma cidade nova com uma universidade também nova, nas propostas, rompendo com as cátedras. Darcy também recebeu a missão de fundar a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que hoje leva seu nome. Nela, Darcy Ribeiro implantou laboratórios temáticos e multidisciplinares.

A ideia tomou corpo e foi bravamente iniciada a sua implantação. Mais uma vez, as forças contrárias à renovação das ideias impedem despoticamente o desenvolvimento da nascente universidade brasileira. Isso ocorre em 1964. A quase totalidade daquela equipe de professores foi afastada de suas funções de refletir, de renovar o saber. Em sua grande maioria, aqueles professores e cientistas emigraram e foram engrandecer o pensamento da humanidade em países estrangeiros, porque, aqui no Brasil, ‘não havia lugar para eles’. (LUCKESI *et al.*, 2010, p. 35).

Portanto, no Brasil, temos uma universidade que nasce no bojo das inspirações europeias, com vários cursos profissionalizantes, isoladas em suas instituições e departamentos. Temos na década de 1930, uma proposta de universidade das ideias, de Anísio Teixeira, que foi sepultada pelo Estado Novo. Toma corpo, novamente, na década de 1960, através da proposta de Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília, quando é novamente bloqueado pelo patrulhamento ideológico da ditadura. (LUCKESI *et al.*, 2010).

Se as décadas de 1960 e 1970 já apresentavam um ritmo elevado nas taxas de crescimento nas universidades brasileiras, no fim da década de 1990, o Brasil viveu um crescimento elevado no ensino superior, principalmente na rede privada. Esse crescimento foi movido pela pressão do ensino médio público. Outro fator que contribui com a expansão do ensino superior foi a diminuição na burocracia para autorizar funcionamento de ensino superior (CURY, 2004).

Existe nas universidades públicas brasileiras, grande rarefação de recursos financeiros, mas um enorme esforço endógeno dos docentes e pesquisadores que estão nessas instituições.

Em seus estudos, Santos (2008) faz uma crítica à universidade que temos. Diz que a universidade viveu grandes crises no final do século XX, que veremos a seguir, à crise de hegemonia, a crise de legitimidade e a crise institucional. Entender essas crises é fundamental para entender o lugar que as universidades ocupam na contemporaneidade.

3.4.1 Crise de hegemonia

A crise de hegemonia é a mais ampla das crises, pois ela coloca em cheque a exclusividade dos saberes que a universidade produz e transmite, segundo Santos (1989). Isso, porque, do modelo alemão de universidade, representado principalmente pela de Humboldt, onde a centralidade da universidade ecoa, até a exigência e pressão que o mercado e a sociedade fazem para esta instituição, a colocam num lugar único, isolada de outras instituições sociais.

Esta primeira crise apontada por Santos (2008) diz respeito à perda de espaço que a universidade vem apresentando no que tange a produção científica, humanística e cultural. A crise de hegemonia acontece sempre que uma dada condição social perde sua característica única, necessária e exclusiva. Essa crise tem origem quando os grupos excluídos do âmbito universitário buscaram outros meios para atingir seus objetivos, através de alternativas, que não a universidade.

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levou o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2008, p. 14).

Ainda que a universidade continue a ser entendida e vista como um local de excelência do conhecimento científico, ao perder a hegemonia, ela se transforma em alvo de ampla crítica social. (SANTOS, 2008).

3.4.2 Crise de legitimidade

A crise de legitimidade acontece quando uma dada condição social deixa de ser aceita como consenso, desse modo, ela frustra em seus objetivos assumidos coletivamente. Esta crise está diretamente relacionada a uma segmentação da universidade, bem como a desvalorização dos diplomas por ela outorgado.

Nesta crise, a de legitimidade, diz respeito ao fato deste espaço ser legítimo, mas só para uma pequena parcela da população. Boaventura afirma que a universidade tem respondido a essas crises de forma reativa, dependente e imediatista, reagindo com respostas fragmentadas.

A segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo facto de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as

exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro. (SANTOS, 2008, p. 14).

A crise de legitimidade é, portanto, o resultado da conquista de grupos sociais na luta por vários direitos, entre eles, o direito à educação. Quando a busca por esse direito, deixa de ser utópico, e passa a ser um desejo socialmente tangível, a universidade só pode recebê-los.

A luta pela legitimidade da universidade, só será possível com um conjunto de ações: “acesso; extensão; pesquisa-ação; ecologia de saberes; universidade e escola pública” (SANTOS, idem, p. 48). Nessa lógica, o **acesso** e a **extensão**, são ações mais tradicionais, das quais a universidade já tem consciência, mas que precisarão ser revistas. O mais frustrante desse domínio é que o objetivo do acesso não foi plenamente atingido, o que faz dele, ainda hoje, mesmo com tantos avanços, uma mistura de privilégio e mérito, que discrimina raça, sexo, classe e etnia (SANTOS, 2008). Nas universidades brasileiras temos acompanhado idas e vindas, avanços e retrocessos, mas uma resistência e mobilização muito grande dos movimentos sociais, para corrigir injustiças históricas.

Já na área da extensão, compartilhamos das ideias de Santos, quando afirma que essas atividades precisam se transformar até que seja a universidade, ou seja, que se aprofundem tanto que possam ir além de atividades extensionistas e se configurem ainda como pesquisa e ensino. Num futuro próximo, a área poderá ter um significado bem especial, pois na extensão está a forma mais genuína de um diálogo e um encontro entre diferentes saberes. Acreditamos que estes projetos de extensão não podem apenas ser reduzidos a um simples serviço à comunidade. A universidade precisa ser atraente no sentido de criar espaços, cada vez mais latentes, de interação com a comunidade (SANTOS, 1989).

As actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados. (SANTOS, 2008, p. 52).

A **pesquisa-ação** vem sendo praticada por algumas universidades latino-americanas, demonstrando períodos de maior responsabilidade social, onde a universidade se conecta com a sociedade, pela via do conhecimento pluriversitário, fator que ajuda a legitimar o papel da universidade.

Alguns temas empresariais têm aparecido com ênfase na agenda educacional, tais como: performance, eficiência, competição, meritocracia, entre outros. Santos (2008) alerta para o perigo que são os financiamentos externos a pesquisa produzida fora da universidade e que tem

um impacto importante nas políticas públicas aplicadas à educação. E qual o papel da universidade mediante tudo isso?

Excluída do debate e frequentemente acusada de defender o *status quo* das corporações do ensino público e de opor-se às reformas, a universidade recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projectos progressistas e contra-hegemónicos se queixem da falta de envolvimento e apoio da universidade pública. (SANTOS, 2008, P. 57).

Existe, portanto, um fosso fundo que separa a universidade pública do saber pedagógico e para Santos todos perdem. Perde a universidade e perde a escola pública. Na UFRJ, acompanhamos tal fato através da contradição da universidade, que recebe a infância em sua instituição, através da EEI-UFRJ, mas como veremos adiante, parece ainda não dialogar com as crianças.

3.4.3 Crise institucional

Santos (1989), em seu estudo, afirma que a crise institucional, entre todas é a mais grave, pois fere o que transforma a universidade em algo tão autêntico: a autonomia universitária. Esta última crise apontada por Santos (2008), diz respeito à contradição existente entre autonomia universitária, no que tange aos seus valores e objetivos; diante da exigência de produtividade e eficácia, tão comum no mundo empresarial, ou do papel da universidade no campo da responsabilidade social, desse modo, outras instituições são vistas como mais eficientes. “Esse léxico é marcado por termos como elite, demanda, eficácia, rendimento, competitividade, competência, maturidade. E essas palavras designam o campo de pensamento que lhes dá sentido” (CHAUI, 2001, p. 110). Portanto o que a autora chama a atenção é que essas palavras não estão aí à toa, elas tem uma intencionalidade, que afirma que as universidades cada vez mais entram na lógica do mercado.

Quando as universidades sofrem corte orçamental essas expressões empresariais aparecem, através de um discurso de falta de produtividade acadêmica. Esse discurso vem sempre acompanhado da obrigatoriedade da instituição lidar com termos que não lhes são familiares. Sobre a crise institucional Santos analisa que:

Finalmente a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objectivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, *idem*, p. 14).

Esta crise é para Santos a de maior fragilidade da universidade pública, isso acontece há mais de dois séculos. Nesse processo, o Estado passou a diminuir seu compromisso político com suas universidades e com a educação como um todo, “convertendo esta num bem que, sendo público, não tem de ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional” (SANTOS, 2008, p. 17). Tal modelo segue desresponsabilizando o Estado de outros setores importantes, que não só a educação (saúde, previdência), através do modelo econômico conhecido como neoliberalismo. Este projeto neoliberal está em curso nas universidades brasileiras cada vez mais e tem repercussão na atuação do seu tripé universitário. Com isso, o neoliberalismo pressiona para que a universidade possa se adaptar e criar um mercado universitário. Para Santos (2008), esse ataque neoliberal não se limitou apenas à crise financeira nas universidades, mas teve repercussão nas prioridades (ou não) dadas à pesquisa e à formação, nas diferentes áreas do conhecimento. Slaughter & Leslie afirmam que existe na universidade “um processo de invasão de uma cultura da busca do lucro na academia” (apud SILVA JÚNIOR, 2017, p. 117). E pensar em lucro num espaço como o universitário é esvaziá-lo de sentidos, pois a universidade perde seu caráter público e de diálogo com os saberes marginalizados de sua população.

Já não são mais os indicadores de produtividade acadêmica que são levados em conta, mas sim, os indicadores de lógica econômica e financeira (SILVA JÚNIOR, 2017). Com isso, o efeito cascata é que a universidade passa a promover novos modelos de gestão que a aproximam de uma lógica empresarial. O resultado desse processo é a mercantilização do conhecimento, pois seus resultados são comercializados.

Alguns fatores acabam colaborando também para a mercantilização da educação. Segundo Silva Júnior: “Em 1995, o GATS (Acordo Geral de Comércio e Serviço) incluiu o setor de educação como categoria de serviço a ser comercializada no mercado global, composto pelos segmentos da educação básica, fundamental, educação superior e de adultos” (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 231). São quatro modalidades que esses serviços de educação podem ser comercializados, como sugere o GATS: educação a distância, mobilidade acadêmica³⁵, a

³⁵ Consiste em proporcionar que estudantes possam frequentar outra faculdade por um tempo limitado, dentro do curso de ensino superior que realizam.

implantação de campus em outro país, através de parcerias e a prestação de serviços por consultoria acadêmica.

Santos (1989) afirma que a crise institucional só foi agravada, pelo intensificar das duas outras crises: a de hegemonia e de legitimidade. Essas crises acabam por ter repercussão na avaliação que a universidade faz de si. Silva Júnior (2017) faz uma importante reflexão no que tange a avaliação.

Desse modo, a instituição universitária perde sua autonomia de julgar a si mesma com base em sua histórica identidade contraditória, que prima por ser o lugar institucional da dúvida, mais do que de certezas e, sobretudo, do debate e da crítica sobre o seu tempo histórico e seus próprios objetivos. A sua avaliação passa a ser externa. Portanto, ela passa a ser controlada por meio de cultura diferente daquela que a identifica. (SILVA JÚNIOR, 2017, p. 135).

Para Santos (2008), a universidade só resolve a crise institucional, se resolver a questão da avaliação de si própria. Mas além de enfrentar seus próprios problemas, a instituição também precisa lidar com as constantes avaliações externas, que costumam vir com um discurso de produtividade, que nada tem a ver com seu caráter pedagógico. Num corte orçamentário, por exemplo, essas avaliações tendem a destacar o que, segundo eles, a universidade tem de negativo e questionam critérios do qual a instituição não está familiarizada, termos empresariais, que tendem a forçar a universidade a procurar métodos outros de financiamento. Para o autor, a universidade está cercada de contradições acerca do que tange o seu financiamento:

A recente autonomia em relação ao Estado, decorrente da liberdade para procurar e gerir recursos doutras proveniências, redundava em dependência em relação aos novos financiadores. Acresce que o velho financiador, o Estado, ao mesmo tempo que procura desonerar-se da responsabilidade de financiar em exclusivo o orçamento da universidade, tem vindo a tornar-se mais vigilante no que respeita à aplicação e gestão dos financiamentos que ainda mantém. (SANTOS, 2008, p. 46).

Em 2008, Santos previa que cada vez mais a universidade e sua comunidade deveriam deixar de realizar suas tarefas sociais e intelectuais, para cada vez mais tratar de questões institucionais e organizacionais. Para o autor, a crise institucional chamaria atenção necessária e faria com que as outras crises se resolvessem no que ele chama de “pela negativa”; a crise de hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise de legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários. Desse modo, a universidade deveria estar integrada com o que a caracteriza de forma mais genuína, os

diferentes saberes. Hoje, dez anos depois das previsões de Boaventura, o que notamos é que existe uma contradição nas universidades brasileiras, de um lado ações que visam incluir as minorias, mas de outro lado uma universidade que ainda tenta dialogar e acolher esses grupos e seus saberes, que ainda não consegue integrar esses saberes. É o que Chauí (2001) chama de prática perversa da surdez, com uma “incapacidade para ouvir a palavra alheia, dar-lhe atenção, medi-la, confrontar-se com ela” (CHAUI, 2001, p. 111). Mas acreditamos, que com as pesquisas e ações da universidade para esses grupos minoritários, cada vez mais a instituição tenta diminuir essa falta de escuta. É com essa “surdez” e com a tentativa de ouvir os diferentes saberes no contexto universitário, que vamos dialogar.

3.5 Universidades e saberes: a cultura universitária

Um das análises feitas por Santos, diz respeito aos saberes universitários, o que nos interessa especialmente. Ele identifica dois tipos – o “conhecimento universitário” e o “conhecimento pluriversitário”.

O conhecimento universitário é aquele que já conhecemos bem e que pensamos todas as vezes que a palavra universidade é lembrada. São os conhecimentos científicos, o que Santos chama de “conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às condições do cotidiano das sociedades” (SANTOS, 2008, p. 34). Nessa lógica apontada pelo autor, são os pesquisadores que estão presentes no contexto universitário que definem quais as questões científicas que vão responder, sua relevância, bem como as metodologias que serão utilizadas e o tempo que levarão para chegar aos resultados, se distanciando assim da sociedade, pois:

É um conhecimento homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objectivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. [...] A universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido. (SANTOS, idem, p. 34).

Santos afirma que algumas mudanças tem ocorrido na universidade, que a fazem passar por uma transição, a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento

pluriversitário. Esse conhecimento nos interessa especialmente, pois tem relação com aquilo que tira a universidade de sua zona de conforto. Santos, o define assim:

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. [...] É um vasto conjunto de utilizadores que vai desenvolvendo uma relação nova e mais intensa com a ciência e a tecnologia e que, por isso, exige uma maior participação na sua produção e na avaliação dos seus impactos. Nos países pluriétnicos e multi nacionais, o conhecimento pluriversitário está a emergir ainda no interior da própria universidade quando estudantes de grupos minoritários (étnicos ou outros) entram na universidade e verificam que a sua inclusão é uma forma de exclusão: confrontam-se com a tábua rasa que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde se sentem originários. Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. (SANTOS, *idem*, p. 35-36).

Podemos refletir alguns pontos importantes para a discussão desta tese, a partir da leitura de Boaventura de Sousa Santos. No conhecimento pluriversitário, os saberes são extramuros, o que leva ao diálogo e ao confronto desses diferentes saberes, que se interpelam em toda a sua potência. Podemos então pensar, através de Santos, que os saberes da infância, fazem parte desses saberes pluriversitários, e como tal, estão surgindo no interior da própria universidade, através das crianças que fazem parte da Escola de Educação Infantil da UFRJ, que provocam a universidade a rever a si própria.

Oliveira & Chiesa (2016) ao estudar as contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a extensão universitária, elaboraram o seguinte quadro inspirado nas ideias deste autor para traçar um paralelo entre os conhecimentos universitários e os conhecimentos pluriversitários. No contexto brasileiro incomoda-nos o uso da palavra “utilizadores”, para definir quem faz parte da comunidade universitária, mas trata-se de um termo amplamente utilizado em Portugal e tendo em vista que a inspiração vem de Boaventura, de origem portuguesa, vale o esclarecimento.

Tabela 1 – Conhecimentos universitários e pluriversitários

Universitário	Pluriversitário
Ênfase na produção do conhecimento	Ênfase na coprodução e aplicação do conhecimento
Foco nos pesquisadores	Foco nos pesquisadores e utilizadores
Objetivos e ritmos da investigação são definidos pela equipe de pesquisadores	Objetivos e ritmos da investigação são compartilhados pelos pesquisadores e participantes
Metodologias de pesquisa baseadas na neutralidade científica	Metodologias participativas de investigação e pesquisa-ação
Conhecimento hegemônico, homogêneo e hierarquizado entre pares	Conhecimento contextual, heterogêneo e mediado por atores sociais relevantes
Verticalização absoluta do conhecimento científico	Redução de assimetrias entre os diferentes conhecimentos
Menor responsabilidade social relacionada à aplicação das descobertas científicas	Princípio organizador da produção científica é a aplicação do conhecimento
“Fixação de fronteiras” disciplinares e multidisciplinares	“Construção de novos caminhos” inter/transdisciplinares
Sistemas mais rígidos e lineares	Sistemas mais abertos e complexos
Unilateralidade entre a Universidade e a Sociedade	Interatividade potencializada pelas tecnologias de informação e comunicação
Formação profissional e crítica	Formação cidadã e solidária

Fonte: Oliveira & Chiesa (2016) adaptado de Santos e Almeida Filho (2008).

Podemos destacar quatro pontos do conhecimento pluriversitário, para pensar os saberes da infância em diálogo com os saberes universitários: a redução de assimetrias entre os diferentes conhecimentos, a construção de novos caminhos, o uso de sistemas mais abertos e complexos e o foco em uma formação mais cidadã e solidária. Todos esses pontos vão de encontro com esses novos saberes que a universidade e a infância produzem quando dialogam, se tencionam, se interpelam, se estranham e se reconhecem. Tendo em vista que quando a universidade se mostra aberta ao diálogo, esses grupos marginalizados sentem que são parte da instituição e não apenas um convidado indesejado.

3.6 Contrapropostas para uma universidade contemporânea “outra”.

A proposta de Boaventura é a de que precisamos criar uma nova proposta de universidade, ou melhor, uma contraproposta. Criar uma universidade que além de apenas responder às demandas sociais, tenha um projeto e se constitua numa “universidade de ideias”³⁶ (SANTOS, 1989). Uma universidade que proponha de que forma ela própria pode contribuir

³⁶ Esse termo inclusive é o título do artigo escrito por Boaventura de Sousa Santos, em 1989, intitulado “Da ideia de Universidade à Universidade de Ideias”, para a Revista Crítica de Ciências Sociais.

com o país e com o mundo. Essa universidade “outra” precisa considerar todos os saberes, que por tantos séculos foram entendidos como “inexistentes” ou “menores” e buscar meios para esse diálogo horizontal é difícil, mas ainda assim necessário.

As configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização da universidade mede-se pelo respeito ao princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. A universidade será democrática se souber usar o seu saber hegemônico para recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas e dos grupos ou estratos socialmente discriminados. Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa, quando os universitários começarem a ter consciência de que a sua sabedoria de vida não é maior pelo facto de saberes mais sobre a vida, uma consciência que se adquire em práticas situadas nas fronteiras da competência profissional. Para tais situações-limites não há receitas nem itinerários. Cada um constrói os seus. (SANTOS, 1989, P. 56-57).

A universidade se viu obrigada a mudar, já que grupos minoritários passaram a reivindicar esse espaço como seus de direito, a procura desses grupos está para além de simplesmente um espaço de excelência, mas também procuram por democracia e igualdade. Com isso as universidades, nas últimas décadas, têm sido habitada por estudantes de diferentes extratos sociais, que demandam da universidade uma nova postura. “A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas” (SANTOS, idem, p. 19).

Não basta só incluir esses grupos na universidade, é necessário também incluir, considerar e contemplar os seus saberes e assim formar novos saberes. Essa questão é fundamental para pensar na infância que com toda sua potência, está presente na universidade. Esses saberes da infância desafiam a produção de conhecimentos na universidade. Desse modo, será possível “formar uma universidade a várias vozes e com múltiplas aberturas para coligações alternativas” (SANTOS, idem, p. 58).

As contrapropostas apresentadas por Santos, vão de encontro com uma reforma criativa, emancipatória e democrática da universidade pública, num modelo que consiga enfrentar a globalização neoliberal, com uma contraposição que ele chama de globalização alternativa ou contra hegemônica. Mas essas reformas universitárias precisam refletir um projeto de país que em seu centro reflete escolhas políticas.

Este projecto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos sectoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público. A reforma tem por objectivo central responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo e, portanto, desde muito antes da actual fase de globalização capitalista. (SANTOS, 2008, p. 42).

O que o autor propõe é de colocar a universidade em diálogo maior com a sociedade, para que ressitando seu papel de universidade pública possa definir e resolver os problemas sociais de forma coletiva, integrando a sociedade em seu território, com forças sociais interessadas e disponíveis para protagonizar.

Mas para que isso aconteça, a universidade antes precisa vencer dois preconceitos que são contraditórios, mas que estão enraizados nas suas concepções: “o de que a universidade só pode ser reformada pelos universitários e o de que a universidade nunca se auto-reformará” (SANTOS, 2008). Para o autor, dois protagonistas são essenciais:

O primeiro protagonistas das reformas que proponho é a sociedade politicamente organizada: grupos sociais e profissionais, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais e suas redes, governos locais progressistas, interessados em fomentar articulações cooperativas entre a universidade e os interesses sociais que representam. Ao contrário do Estado, este protagonista tem historicamente uma relação distante e por vezes mesmo hostil com a universidade precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos sectores ditos não cultos da sociedade. É um protagonista que tem de ser conquistado por via da resposta à questão da legitimidade, ou seja, por via do acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade e por todo um conjunto de iniciativas que aprofundem a responsabilidade social da universidade na linha do conhecimento pluriversitário solidário. O segundo protagonista é a própria universidade pública, ou seja, quem nela está interessado numa globalização alternativa. Se o primeiro protagonista é problemático, este não o é menos, o que à primeira vista pode surpreender. A universidade pública é hoje um campo social muito fracturado e no seu seio digladiam-se sectores e interesses contraditórios. (SANTOS, idem, p. 44).

Aqui, eu tomo a liberdade de também incluir a infância como um protagonista fundamental para colaborar com essa nova proposta de universidade, pois Santos (2008) também nos lembra da resistência, algo tão característico de infâncias de outras épocas e da contemporânea. Às crianças que historicamente foram negados vários direitos e que ainda nos dias de hoje, mesmo com todo o avanço legislativo, não tem plenamente esses direitos garantidos. Para o autor a resistência da universidade precisa gerar outros caminhos para a pesquisa, a formação e a extensão, de modo que a universidade se torne um espaço público

democrático e que pense coletivamente soluções para os problemas sociais, em diálogo com o mundo.

A universidade precisa ser uma alternativa para ela própria, pois quando essa instituição aumenta seu poder de resposta, não pode deixar de ter seu poder de questionamento (SANTOS, 1989). Podemos dizer que a universidade apresenta duas “vocações”: a científica e a política (CHAUI, 2001), mas a universidade acaba por não saber lidar com seus conflitos internos, ela então exprime em seu interior, a realidade social. Isso é um paradoxo da universidade, para Chauí.

No próximo capítulo, vamos refletir a respeito do papel da escola na contemporaneidade, como uma importante instituição para pensar a concepção de infância. Neste capítulo também vamos contextualizar a educação básica na universidade, as unidades universitárias federais de educação infantil e as unidades de Educação Básica que fazem parte da UFRJ: o Colégio de Aplicação e a própria Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).

Escola é...

Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão...

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire

4 UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Temos terrenos de afetividade nas escolas que já não existem noutros lados.
José Gil, 1999

No capítulo anterior falamos de universidade, mas não daquela milenar que temos em mente, sempre que pensamos na palavra. Falamos de universidades que dialogam com os saberes da infância. Pois existem muitas infâncias na universidade, existe, portanto, uma pluriversidade de infâncias, que enunciam e anunciam saberes da infância. Existe a infância da classe hospitalar do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira, que é o hospital pediátrico da Universidade Federal do Rio de Janeiro e está próxima fisicamente da infância da Escola de Educação Infantil. Essas infâncias nos enunciam saberes próprios da infância, mas com contextos diferenciados. Cada criança que circula pela universidade, carrega em si um mundo. O que dizer daquelas que acompanham os pais e mães, trabalhadores e/ou estudantes, que não tem com quem deixar seus filhos? Um novo mundo de saberes e possibilidades se descortina. É importante dizer isso, para deixar claro, que existe a força da infância na universidade e essa força não está nos lugares simplesmente.

Nesta tese, escolhemos falar da potência da infância que está presente na Escola de Educação Infantil da UFRJ, através dos documentos produzidos no âmbito da própria universidade. Universidade essa, que optou em algum momento de sua trajetória por receber, acolher, tensionar, dialogar e se retroalimentar com um saber único, transgressor, resistente e resiliente: o da infância.

Neste capítulo, vamos aprofundar as questões da contemporaneidade referente à escola. Sobre isso, Nóvoa, Sarmiento e outros autores, costumam citar uma frase interessante e que nos dá a dimensão das tensões presentes nessa instituição chamada escola: “Temos escolas do século XIX com professores do século XX para alunos do século XXI”. Algumas considerações se fazem necessárias, entre elas a de que existe na escola um encontro de gerações e de diferentes saberes, que dialogam e entram em conflito.

Esse capítulo tem em si muitos desejos, desejos muito audaciosos, que já quero anunciar, para firmar com o leitor um compromisso. Quero partir da minha própria experiência de e na instituição escola, para pensar esse como um espaço silenciador e dialógico. Desejamos também, conversar com alguns autores que vão nos ajudar a questionar esse lugar escolar. Vamos ainda, neste capítulo pensar a identidade infantil, que ora apresenta seu ofício de criança, ora apresenta seu ofício de aluno. Será importante ainda refletir sobre o papel das escolas em

contexto universitário, vamos olhar para dentro da UFRJ e ver as respostas que esta universidade tem dado para pensar e inspirar a Educação Básica brasileira.

4.1 Alinhavando fios soltos da memória

Minha infância foi vivenciada na década de 1980, desse modo passei muitas horas da minha infância na escola, entre as décadas de 1980 e 1990. Tenho algumas lembranças dessa experiência, que ajudam a contextualizar esse lugar na minha geração infantil.

Fiz parte de uma Educação Infantil em escola denominada de “fundo de quintal”, onde existiam lugares exclusivos para castigo, o temido “quarto escuro”. Lembro que na minha primeira escola existia uma cortina de box no meio da ampla sala, onde neste lugar era o destino para aqueles que não se “comportavam”. Acredito que assim como eu, minha geração tem “sede” de mudança, no que diz respeito aos direitos da criança e dos espaços educativos pensados para elas.

Foi quando entrei no ensino fundamental, que minha mãe acreditou ser importante colocar-me em uma “escola grande”. Foi terrível deixar, com apenas seis anos de idade, minha mãe na entrada e adentrar naquele mundo, sozinha. O saldo do primeiro dia de aula foi: febre na certa! Quando deixei minha figura materna no portão, sinceramente não sabia se a veria novamente. Felizmente, quatro horas depois, a cura para meu corpo incandescente: mãe.

A escola me achou nova demais para iniciar a antiga primeira série, me alocaram no que na época chamavam de Classe de Alfabetização (C.A), com mais algumas crianças. Até então pensei se tratar de uma mera mudança de salas, talvez uma maior, mais alegre, coisas desse tipo. Veio a revelação quando a professora Edna abriu o grande armário de ferro, ao lado de um colorido desenho de abelha duas letras: “C.A.” Acredito que foi nesse momento que a febre começou. “Que decepção seria para a minha mãe!” Pensei eu, talvez tão alto que a professora me chamou até a sua mesa. Lembro que ela apontava para a palavra “macaco”, mas a esta altura eu só pensava na minha mãe me perguntando: “O que você está fazendo no C.A? Você acabou de vir de lá!” É claro que o “macaco” não foi pronunciado pela minha boca. Naquele dia, por mais que eu soubesse que aquilo era um “macaco”, minha ansiedade não permitiria lê-lo.

Minha mãe chegou, ficou sabendo, pestanejou, colocou suas mãos sobre mim e deu o parecer: “A menina está com febre!” Ficou combinado um novo teste no dia seguinte e tudo

ficou esclarecido. Lembro então, de entrar na sala da professora Marina, aquela moça tão doce e sorridente, que definiu a minha escolha profissional: ser professora!

Depois desse dia passei a lecionar diariamente para bonecas de todo tipo e o meu sonho de consumo passou a ser um quadro de giz, que ganhei um tempo depois da minha madrinha.

Fico me perguntando por que todas essas histórias da minha Educação Básica, contadas até aqui, estão tão vivas em minhas memórias? Talvez por que são experiências que nos marcam e nos constituem. Eu não poderia, portanto, iniciar este capítulo, sem esclarecer para quem lê quão complexa é a minha relação com a instituição escola.

4.2 Escola essa e escola outra...

A escola... Qual de nós não tem memórias para revelar, desse espaço que passamos e que passa essa geração infantil e que muitas outras ainda irão passar muitos de seus primeiros anos nela.

Para Ariès (1981), a família e a escola, negaram, juntas, o convívio das crianças na sociedade. Para ele “a escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato” (ARIÈS, 1981, p. 277).

Segundo Quinteiro a Modernidade destinou a escola como, por excelência lugar da infância. Mas Kohan (2017, p. 11) vai afirmar que “a escola não tem infância”.

No decorrer dos tempos da história, a instituição escolar tem sido cooptada por um outro tempo, khrónos, e transformada quase numa anti-scholé, ou seja, um espaço onde não se pode perder tempo, a não ser nos recreios, e cada vez menos. [...] Cada vez mais na escola é preciso justificar a produtividade com que se experimenta o tempo. (KOHAN, 2017, p. 11-12).

Para Sarmento (2004, p. 4) “as instituições que ajudaram a construir a infância moderna sofrem processos de mudança, que, por seu turno, promovem a reinstitucionalização da infância.” A criação da escola pública na Modernidade, acabou por estabelecer o pilar de socialização das crianças. Assim podemos dizer que a escola acaba redefinindo a infância, mas esta por sua vez também tenciona a instituição.

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças ‘contaminam’, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. (SARMENTO, 2011, p.585).

Segundo o autor, a escola instituiu a infância como “categoria social dos cidadãos futuros”, desse modo a escola, de uma maneira geral, acaba por limitar à criança a mera preparação para o futuro, onde só aí terá vida social plena. “Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa” (SARMENTO, 2011, p. 588). Para este autor a escola passou a fazer parte da criança e de sua vida, como se fosse uma segunda pele. Desse modo, a escola passa, segundo Sirota (2001), a produzir um sujeito escolar, onde o ofício de aluno faz mais sentido. Adiante aprofundaremos nesses diferentes “ofícios” da infância.

Mas, como estamos recebendo a infância nas escolas infantis? Estamos cumprindo conteúdos, reprimindo os saberes da infância, ou estamos deixando que a infância viva o ócio de maneira livre e criativa?

A ideia do direito da criança a brincadeira, ao ócio e a não trabalhar teve origem, principalmente com a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção para os Direitos da Criança (1989).

Para Kohan (2009, p. 56) sempre foi simples para a escola encontrar explicações comuns e sofisticadas, para traduzir uma língua outra, a da criança bem pequena, incompreensível para o mundo adulto. A escola muitas das vezes tem esse papel endeusado, que não dialoga, não compreende, não discute o seu próprio papel.

No “Abecedário de infâncias” de Walter Kohan, na letra “E” é escolhida a palavra “escola”. Nela Kohan (2018) tece um raciocínio onde a Filosofia existe em conexão com a escola, com o tempo livre que esta instituição carrega em sua marca inicial. Mas ele novamente brinca com a etimologia da palavra, assim como fez com a infância e que registramos nesta tese, no capítulo que trata da infância. Para Kohan:

Escola é uma palavra de origem grega que se diz skholé e é uma etimologia que tem sido trabalhada por muitos autores. Desde o século XIX, Simón Rodríguez, por exemplo, o mestre de Bolívar³⁷, trabalha de uma forma muito bonita a etimologia da escola; trabalha com a tradução latina da skholé que é otium, os latinos traduziram a skholé por ‘otiu’, ou seja, ócio, tempo livre. E Simón Rodríguez diz: “digam qualquer coisa que vocês queiram a aqueles que fazem negócios com a escola, nunca dirão o bastante porque quem faz negócios com a escola faz uma antiescola. Nega o que a escola é. Nega o ócio, o tempo livre, que faz de uma escola uma escola. Então, neste sentido, a escola, como

³⁷ Para aprofundar em Simón Rodríguez, recomendo a leitura do livro de Walter Kohan (2013), chamado “O mestre inventor: Relatos de um viajante educador”.

tempo livre, talvez seja o que habita toda escola, mas nem sempre a escola como instituição pode realizar.

O autor traz para o debate alguns termos que interessam especialmente: tempo livre, ócio e antiescola. Isso porque, nas escolas de Educação Infantil o tempo livre e o ócio estão sempre evidenciados, seja por sua existência e valorização, ou por sua negação. E com relação a antiescola, acaba por representar uma instituição que vai na contramão do que a tradução latina de Bolívar sugere de ócio, uma escola que está o tempo todo presa a conteúdos e planejamentos inflexíveis e pré determinados.

Autores têm tentado denunciar o papel da escola, como mero tempo de espera para o que de fato será “importante”: a vida adulta e o mundo do trabalho (SARMENTO, 2000). A criança é o presente, desse modo, as escolas precisam ter outro olhar para essa infância que interpela, que espreita, que interroga, que é hoje, agora, já. Arenhart (2012, p. 57), ao analisar duas escolas cariocas com realidades socioeconômicas distintas, concluiu que as instituições educativas ainda são em sua maioria “reprodutoras de práticas adultocentradas” e pouco inclusivas dos saberes e das culturas das crianças”.

A escola acabou por configurar “a invenção do aluno”, onde a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão “pública” (GIMENO SACRISTÁN, 2006).

Simón Rodríguez, um importante professor e filósofo, conhecido como Sócrates de Caracas, que tem relevantes contribuições para pensar uma escola da antiescola e, ainda, uma escola de hospitalidade, que acolhe a todos, onde “convivem aí meninos e meninas pobres com crianças mais favorecidas” (KOHAN, 2013, p. 93). Esse professor, segundo Kohan (2013) ensinou e pensou a escola na perspectiva de “fazer escola”. Na época do filósofo venezuelano (1771-1854) a luta era grande no que diz respeito à construção de prédios escolares. Agora podemos nos apropriar do termo para pensar outras possibilidades, “fazer escola nas escolas”, ou seja, “a necessidade de que cada professor faça escola ao entrar na escola” (KOHAN, 2013, p. 25)

Para Mello (2018), as crianças e jovens de classes populares deveriam ser os maiores beneficiados pelas experiências que vivem na escola, mas o que acompanhamos em nossa sociedade é que “esses sujeitos, suas culturas, seus modos de ser, pensar e agir são simultaneamente negados e recusados pela escola”. Para essa autora a escola é o lugar, por excelência, reivindicado pelas minorias, por todos aqueles que historicamente foram tidos como ausência.

O convite audacioso é para que possamos pensar escola, “na leitura, na escrita, no pensamento e na vida” (KOHAN, 2013, p. 25) para “fazer” nossa própria escola. Uma escola

outra, uma escola que inaugura um novo saber, uma nova infância. Que essa escola tenha humildade para perceber, que o seu saber não é único e absoluto, mas que pode ser potencializado com os saberes da infância e, ainda, nesse caso que estamos estudando para esta tese, em diálogo com os saberes da universidade. “Como se cada escola aberta fosse a primeira, como se cada dia entrando em uma escola fosse a primeira entrada nessa escola” (KOHAN, 2013, p. 62).

Mas para pensar a escola na contemporaneidade, se faz necessário compreender ofícios nos quais as crianças cumprem sem nem ao mesmo entender por que fazem: ofício de criança e ofício de aluno.

4.3 “Ofício de criança” e “ofício de aluno”

‘Ser criança’ supõe o desempenho de papéis sociais institucionalmente prescritos ou o desempenho do que os sociólogos da infância chamam de ‘duplo ofício’: em primeiro lugar é preciso ser ‘filho’ (não de qualquer família, pois esta instituição também é regida por normas, e, em seguida, ‘aluno’. A criança que não exerce o ‘ofício de aluno’ não exerce também o ofício que àquele dá origem: o ‘ofício de criança’. Parafraseando Simone de Beauvoir, pode-se dizer que, assim como ‘não se nasce mulher’ também não se nasce criança, aprende-se a sê-lo! Depois da família [...], a escola é a instituição que ensina à criança o seu (duplo) ofício. (Sarmiento & Marchi, 2008, p. 10-11).

Desde quando aprofundi as questões da infância, no doutorado sanduíche realizado em Portugal, à luz da Sociologia da Infância, o conceito de “ofícios”, se destacou para compreender a infância na universidade. Inicialmente pensamos em abordar no capítulo referente à infância, mas ponderamos que do ponto de vista sociológico e epistemológico, aluno e crianças são objetos diferentes. Essa dualidade entre os ofícios: o “de criança” e o “de aluno” nos remete para uma ênfase à criança institucionalizada. Então ponderamos que a escola tem um papel de destaque nesses ofícios. Vamos então tentar dialogar com esse conceito.

Chamboredon e Prévot abordaram a temática do “ofício de criança”, ou *metier d'enfant*. Já Perrenoud e Sirota se dedicaram ao “ofício de aluno”, ou *metier d'élève*.

Para Chamboredon & Prévot aconteceu o que eles chamam de “descoberta” da primeira infância, não só como objeto pedagógico, mas também como objeto de uma ação pedagógica específica, ou seja, além de ser uma idade particular, ocupam uma posição determinada no currículo escolar. Os autores acreditam que se faz necessário reconstruir a definição social dominante da pequena infância. “A reconstrução desta definição permite ordenar as mudanças

diversas ocorridas na instituição escolar, e organizar a rede das instituições e dos agentes intervenientes no tratamento da pequena infância” (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1982, p. 52).

Segundo Chamboredon & Prévot foi à psicologia, que conduziu primeiramente à descoberta da primeira infância, falando da importância desse período para a constituição da personalidade. Isso acabou criando possibilidades para a “descoberta” das muitas possibilidades intelectuais da infância, mas também da descoberta dessa infância como novo mercado. “Podem encontrar na infância um mercado onde ‘escoar’ produções simbólicas” (CHAMBOREDON & PRÉVOT, idem, p. 57). Os autores vão chamar atenção para a forma como estamos institucionalizando a infância.

A invenção e a racionalização de actividades para a infância convergem num movimento a que se poderia chamar de ‘institucionalização’ da infância, no sentido em que existe um arranjo sistemático de instituições, de regras, de quadros, de instrumentos em função duma definição da infância que sistematiza aspectos cada vez mais numerosos da criança. (CHAMBOREDON & PRÉVOT, 1982, p. 57).

Estes autores afirmam que nossa sociedade sofre de uma “ansiedade escolar”, para romper com isso precisamos pensar numa nova definição da pequena infância, onde a aprendizagem espontânea e a criatividade intelectual possam se apresentar como traços maiores.

Alguns outros autores utilizaram esses “ofícios” para tentar revelar essa criança que parece estar sempre tutelada, protegida e vigiada, seja na escola, seja na família. Para Almeida:

A impressionante massificação escolar, processo que marca decisivamente a paisagem social nas últimas décadas, reforça o movimento de contração ansiosa do olhar adulto sobre a criança. Impõe, desde logo, a visibilidade e a generalização do ‘ofício de aluno, desdobrando num estatuto e em papéis associados à escola, e no qual, não raro, se resume redutoramente a identidade da criança e se constitui, por contraste, a do adulto. Não só pelos espaços que a demarcam, pela missão que a mobiliza ou ainda pela ‘perigosidade’ que se lhe associa [...], a escola impõe a condição da infância aos olhos, ao mundo dos adultos. (ALMEIDA, 2009, p. 19-20).

Para Regine Sirota, a importância do “ofício de criança” está na ampliação de seu papel, para além de ser simplesmente aluno. Esse ofício parte então da ideia de que as crianças o constituem, na experiência infantil, em diferentes instâncias: na escola, na família e nos seus grupos de pares. Sobre isso, Almeida vai lembrar que: “Enquanto portadoras de ofício ou cultura próprios, construídos entre pares, as crianças afirmam-se como sujeitos distintos e

autônomos, protagonistas de um mundo especial, diferente do dos adultos” (ALMEIDA, 2009, p. 53). É aí que reside a importância de estudos com e para crianças, para revelar um mundo de possibilidades que negligenciamos no passado e nos dias de hoje.

Nos debates acerca desses diferentes ofícios, nota-se o recentramento do “ofício de aluno” no “ofício de criança”, que vai supor uma normatividade nova da infância, centrada na liberdade de escolha da criança. Mas essa nova administração simbólica é paradoxal, pois a autonomia das crianças é defendida e simultaneamente recai sobre as crianças, mais controle dos adultos.

Segundo Marchi (2010), o “ofício de aluno” pode ser definido como aprender as regras do jogo, no que tange à escola. “Ser ‘bom aluno’ não é somente assimilar conhecimento, mas também estar disposto a ‘jogar o jogo’ da instituição escolar e estar disposto a exercer um papel que revela tanto conformismo quanto competência” (MARCHI, 2010, p. 191). E assim desempenha o ‘papel de aluno’ sem incomodar as regras do jogo. Sarmiento complementa:

Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objecto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objectivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da protecção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. Na verdade, é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa. Concomitantemente com a escola e a ‘invenção do aluno’, [...] a criança é investida de uma condição institucional e ganha uma dimensão ‘pública’. De algum modo, perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimento e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. (SARMENTO, 2011, p. 588).

Quando as crianças cumprem o “ofício de aluno” que lhes é imposto: “cabe a elas realizar, com relativo sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse” (MARCHI, 2010, p. 192).

Segundo Müller (2006), as escolas de Educação Infantil, já incorporaram nos seus nomes, “escola”. E para essa autora, ao incorporar o termo, carregam toda a marca que este nome possui. Ao aceitar o nome “escola”, incorporam essa cultura escolar e aceitam que suas crianças desempenham o ofício de alunos e alunas e o trabalho infantil escolar. O nome “escola” é muito comum na Educação Infantil brasileira. Mas em alguns países, como é o

caso de Portugal, rejeita-se o nome “escola” para a educação das crianças pequenas, segundo Sarmento (2015) até os dias de hoje, se adota o Jardim de Infância, modelo inspirado no Kindergarten de Froebel. Acompanhamos um debate, tanto no contexto acadêmico, quanto profissional e político, de manter a Educação Infantil longe do modelo escolarizante.

Podemos dizer que a infância nasce junto com o nascimento da escola. E a Educação Infantil faz parte, cada vez mais, da realidade de vida das crianças. A criança passa parte da sua infância em creches, escolas da infância, pré-escolas. Isso tem implicações no estatuto da infância contemporânea.

Escola e infância apresentam uma relação complexa e a Educação Infantil, propriamente, apresentou ao longo dos tempos marcas institucionais que definem sua identidade. Seu início teve origem no âmbito da assistência, da filantropia e da caridade, nos abrigos e creches. Depois a inspiração desenvolvimentista deu origem ao jardim de infância. Mas a pretensão institucional deu origem à pré-escola.

Com o avanço dos debates acerca dos direitos da criança e, principalmente dos seus direitos de participação, temos acompanhado uma escola outra, uma escola infantil como polis, sugestão de Dahlberg *et al.* (2003). Isso acontece, pois convivem nas escolas da infância, diferentes culturas, assim como são nas cidades, um mundo em comum, com diferentes pessoas, um espaço participativo. Segundo Sarmento (2015):

A escola/jardim de infância é a polis [...], a cidade onde tem lugar a afirmação de uma identidade social. A criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos. [...] Na escola infantil ou jardim de infância assumida como polis, a participação das crianças – aqui entendida como ação influente orientada para os outros – é a marca d’água que melhor exprime o sentido da educação da infância como espaço político de afirmação dos direitos da criança. (SARMENTO, 2015, p. 82-83).

Podemos então aproximar essa educação como polis, para o contexto da Escola de Educação Infantil, que está localizada numa Cidade Universitária e em diálogo com coisas que acontecem na universidade. As crianças não aprendem, unicamente, nos limites físicos dos seus muros, pois como alertou Sarmento (2015, p. 83): “A educação infantil é uma educação na cidade.” Desse modo as crianças dialogam com essa cidade que habitam, elas deslocam os olhares para si, quando transitam por uma cidade tomada pelo cotidiano adulto. “O lugar da educação da criança estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço urbano. Ao mesmo tempo em que aprende na cidade, a criança

humaniza o espaço urbano e a urbe institui-se em cidade das crianças³⁸” (SARMENTO, idem, p. 83).

Mas se de um lado temos uma mudança no olhar da instituição com relação à infância, acompanhamos também o quanto a ideologia neoliberal prejudica o caráter da escola, introduzindo o princípio e a lógica de mercado nos sistemas educativos, promovendo assim, impasses educacionais, no que diz respeito: a competitividade; à lógica de colocar estudantes como consumidores/clientes e professores no lugar de meros produtores/colaboradores; a avaliação dos resultados; a escola como prestadora de serviços educativos; a privatização dos serviços educativos; os princípios empresariais como norteadores do cotidiano escolar. São muitos os impasses e contradições (SARMENTO, 2015, p. 71).

A criança é ‘marcada’ pela sua presença em contexto institucional, onde realiza um conjunto de práticas sociais que são (ao menos parcialmente) intencionalizadas e dirigidas pelos adultos e, assim, ela é envolvida em contextos de produção e reprodução cultural que lhe atribuem um estatuto próprio: o de aluno, precisamente.

Aqui nesta tese, estamos considerando que as instituições de Educação Infantil precisam estar centradas nos direitos das crianças, fazer desse espaço, um entre-lugar (BHABHA, 1998) de encontro de culturas onde diferentes identidades se interpelam. Enfim, um lugar de afirmação das culturas infantis, pois a escola é um elo de política social, é um mundo social de vida das crianças.

Precisamos devolver à escola, o tempo infantil que lhe foi tomado, inverter à lógica do sério, do instituído, romper com essa escola que temos (KOHAN, 2017)

É preciso, então, devolver à escola o tempo infantil que lhe foi roubado. O tempo pelo próprio tempo, o tempo da brincadeira séria, aquele que encontra sentido no próprio brincar. O tempo do presente, do estar presente, inteiramente, no que se faz, na vida que se vive: como uma criança que brinca. Trata-se de uma simples inversão: em vez de pensarmos em escolarizar [...] mais a infância e a Educação Infantil, bem poderíamos infantilizar a escola e a educação fundamental. Em vez de submeter a Educação Infantil às exigências dos níveis superiores de escolaridade, padronizando e sequencializando modelos e conteúdos, poderíamos, na escola, brincar um pouco mais, perder um pouco mais de tempo, fazer as coisas por elas próprias e não pelo que se obtém delas, estar um pouco mais presentes no presente... Entre tantos desafios e demandas que se colocam para a escola, talvez encontremos lugar para mais um: que ela volte a ser um espaço onde se possa perder tempo, onde se possa

³⁸ Um bom exemplo para pensar uma cidade das crianças é Pontevedra na Espanha, onde o pedagogo italiano Francesco Tonucci deu destaque, por ser um lugar que escuta as reivindicações das crianças. Um exemplo próximo brasileiro foi vivenciado pelo município da Baixada Fluminense, Nova Iguaçu, com o programa Bairro Escola, entre os anos 2006 e 2010, onde as crianças transitavam pelo espaço público.

habitar o tempo presente. [...] Alguém se dispõe a (re)habitar a escola do lado da infância, no tempo da infância? (KOHAN, 2017, p. 13-14).

Vamos olhar para essas escolas no âmbito do contexto desta tese: as escolas de Educação Básica da UFRJ, procurando ser “cúmplices infantis” como nos sugere Kohan.

4.4 Educação Básica na Universidade Federal do Rio de Janeiro

No que tange a Educação Básica da UFRJ, na cidade do Rio de Janeiro, podemos dizer que existem duas unidades que exercem esse papel: a Escola de Educação Infantil e o Colégio de Aplicação.

Na minha formação acadêmica, quando eu pensava em Educação Básica na UFRJ, só sabia da existência do Colégio de Aplicação da UFRJ. Eu só fui ter ciência da Escola de Educação Infantil da UFRJ, quando fiz um concurso para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), em 2008 e fui chamada para tomar posse em 2010.

Lembro da primeira vez que estive na EEI e também quando estive no CAP, tive a mesma sensação de quando entrei com seis anos na “escola grande” onde realizei todo o meu Ensino Fundamental: olhar de medo e desejo. A sensação de que aquele lugar, parafraseando Manoel de Barros, é “maior do que o mundo”. E são! São unidades que guardam nos seus pátios, nas suas salas, histórias de lutas e resistências, de beleza e de choros.

Acreditamos ser importante apresentar as trajetórias dessas duas diferentes unidades, para que tenhamos dimensão de suas lutas, em diferentes momentos da história política, cultural e social do nosso país. Vejamos essas histórias, que são contadas há mais de sete décadas.

A história da Educação Básica nas Universidades teve início com o Decreto Lei nº 9053, de 12 de março de 1946, que obrigou a criação de colégios de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país³⁹. Na época o presidente do Brasil era Eurico Gaspar Dutra e esses colégios eram chamados de “ginásios de aplicação”⁴⁰ (BRASIL, 1946).

³⁹ O Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, institui a Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), que tinha por finalidade: “a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, constituidores de objeto do seu ensino.

⁴⁰ A estrutura do ensino na época estava organizado da seguinte forma: Ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; Ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas; Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos e Ensino superior.

A finalidade desses colégios, desde a criação da lei, era de fazer escolas-laboratório e espaços de experimentação, voltadas para a prática dos estudantes de didática das Faculdades de Filosofia, segundo o decreto lei, esses ginásios eram destinados “à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática” (BRASIL, 1946).

Segundo o Decreto Lei Nº 9053, os ginásios deveriam funcionar na própria sede da Faculdade ou em local próximo. A recomendação era de que o catedrático⁴¹ de didática geral de cada Faculdade seria também diretor e responsável pelo Colégio de Aplicação. A matrícula dos estudantes era limitada a 30 alunos por turma. Era, ainda, permitida a cobrança de uma taxa de matrícula que não poderia exceder a Cr\$ 50,00⁴² (cinquenta cruzeiros) por mês, isso na década de 1940. As Faculdades já existentes tinham um ano para se adequarem e as que futuramente fossem criadas deveriam iniciar o Colégio de Aplicação a partir do ano em que houvessem alunos matriculados no curso de didática.

O mais antigo entre os Colégios de Aplicação é o da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conhecido como CAP-UFRJ, que foi fundado em 1948, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (FNFCL), atual UFRJ.

O objetivo da criação desses Colégios de Aplicação foi para que os estudantes universitários pudessem “aplicar” os seus conhecimentos. Desse modo, os Colégios de Aplicação vem se constituindo ao longo dos anos, como importantes instituições inspiradoras de políticas educacionais.

Portanto, há quase 70 anos, desde a criação do primeiro Colégio de Aplicação, os CAP's integram as Universidades Federais e são parte das suas estruturas, sendo por elas mantidos e administrados.⁴³

Os Colégios de Aplicação surgiram no bojo das Faculdades Federais de Filosofia, pois eram nestas faculdades, que se realizava a formação docente. Segundo dados do Conselho Nacional dos Dirigentes de Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp⁴⁴): “Posteriormente, mesmo com a mudança da nomenclatura, o espírito

⁴¹ Professor catedrático era o responsável pelas diferentes cátedras, o que hoje seria equivalente a professor titular, ou seja, é a categoria mais elevada da carreira docente universitária.

⁴² Nos valores de hoje essa contribuição mensal seria R\$1,375.

⁴³ Esses colégios existem também nas universidades estaduais.

⁴⁴ O Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp) foi criado em 15 de setembro de 1995, na cidade de Recife, sendo sua primeira presidente a professora Neuma Ester Araújo Menezes da Universidade Federal de Sergipe. O CONDICAp foi criado para agregar parcerias e troca de experiências entre as várias escolas de educação básica das IFES, buscar fortalecer a atuação das escolas junto às entidades governamentais. Disponível em: <<http://www.condicap.org.br/>> Acesso em: julho de 2017.

da lei que concebeu os antigos ginásios de aplicação, não foi suprimido, mantendo-se como espaço de formação docente” (2013, p. 2)

Na década da obrigatoriedade dos ginásios de aplicação, observa-se a criação apenas do CAP-UFRJ. A partir da década de 1950, impulsionado pelo movimento da Escola Nova, que incentivava à educação pública uma maior autonomia dos professores e dos alunos no processo educacional, temos na década de 1950, a criação de quatro novos CAP's, com a finalidade de atender às três necessidade na formação de professores: a experimentação, além da inovação e prática pedagógica. Desse modo, a formação de professores estava além de um mero treinamento, mas buscava também à pesquisa e a inovação das práticas pedagógicas. Diversas mudanças educacionais contribuíram para a criação de novos Colégios de Aplicação. (BARRA, 2015)

Tabela 2 – Colégios de Aplicação no Brasil

UNIVERSIDADE	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EJA
UFAC	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFG	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFJF	NÃO	SIM	SIM	SIM
UFMA	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFMG	NÃO	SIM	NÃO	SIM
UFPA	SIM	SIM	SIM	SIM
UFPE	NÃO	SIM	SIM	NÃO
UFRGS	NÃO	SIM	SIM	SIM
UFRJ	?	SIM	SIM	NÃO
UFRN	SIM	SIM	NÃO	NÃO
UFRR	NÃO	SIM	SIM	NÃO
UFSC (NDI / CAP)	SIM	SIM	SIM	NÃO
UFS	NÃO	SIM	SIM	NÃO
UFU	SIM	SIM	NÃO	SIM
UFV	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
UFF	SIM	SIM	SIM	NÃO

Fonte: CONDICAp

Nas décadas seguintes, observamos a ampliação dos colégios de aplicação, com a criação de novas unidades: Década de 1960 – seis novos colégios; década de 1970 – dois CAP's; década de 1980 – dois novos, década de 1990 – um CAP e do ano 2000 em diante, a criação de um CAP. Segundo dados do CONDICAp, temos um total de 17 Colégios de Aplicação.

Na tabela acima (Tabela 2) é possível ver um levantamento realizado pela CONDICAp, que mostra cada etapa da Educação Básica onde os colégios de aplicação de cada universidade federal oferecem atendimento. É possível notar que referente à UFRJ existe uma dúvida acerca

da Educação Infantil, isso acontece, pois a EEI-UFRJ ainda não é reconhecida como uma unidade vinculada ao CONDICAp, apesar de se encaixar em todos os requisitos fixados na Portaria nº 959. Esse documento estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos colégios de aplicação vinculados às universidades federais. No artigo segundo da portaria caracteriza o que é um colégio de aplicação, afirmando que são “unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente”. Ou seja, a EEI-UFRJ se constitui como um colégio de aplicação, pois mesmo antes da sua institucionalização já atuava no tripé universitário.

Os Colégios de Aplicação, por serem unidades de Educação Básica das Universidades Federais, gozam das prerrogativas estabelecidas pela autonomia universitária. São espaços da universidade e a integram, portanto devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa particularidade é também marca da natureza das ações e das funções do corpo docente que lá atuam.

Assim, através desta breve contextualização, é possível notar que os Colégios de Aplicação, têm sua função e lugar definidos em lei, fazem parte do Sistema Federal de Ensino, assim como as UUFEI's, como veremos mais adiante. Podemos perceber ainda, que os Colégios de Aplicação foram criados por força da lei, bem diferente do que aconteceu com a criação das Creches Universitárias. Essas creches, em sua maioria foram criadas por demanda dos servidores ou pressão dos movimentos sociais. Iniciativas parecidas tiveram origem nas grandes fábricas da indústria, no intuito de dar assistência aos filhos e filhas de operárias da indústria. Na minha monografia da graduação em Pedagogia, defendida em 2006, com o título: “Sonhos em Retalhos: a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970)”, as creches fabris foram problematizadas.

Neste estudo foi possível observar que em 1930, o trabalho feminino foi regulamentado, isso porque, um número grande de mulheres passou a trabalhar nas fábricas e desse modo houve a necessidade de aprimorar a legislação. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) exigiu, por exemplo, lugares específicos para que as operárias pudessem deixar seus filhos, enquanto trabalhavam, nos estabelecimentos com mais de trinta mulheres. A CLT foi criada através do Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e no ano de 1967, alguns artigos foram incluídos, com o Decreto-lei nº 229, que alterou a CLT. No inciso 1 do Art. 389 falava da obrigatoriedade de toda empresa:

Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação. (CLT, 1946, p. 84).

Entre os estabelecimentos que procuraram cumprir a legislação, temos às fábricas, mas a CLT entendia a creche como direito apenas da mulher. Isso “excluía o direito do pai em pleitear vaga para o seu filho. Esse detalhe da legislação mostra como a visão da época atribuía a tarefa de cuidar dos filhos pequenos à mulher” (LOPES, 2014, p. 68)

Essas creches fabris eram, em geral, lideradas por enfermeiras e existia ainda a prática de deslocar operárias que “gostavam de crianças”, para o trabalho na creche, como observei na monografia já citada e que contou a história da creche da Fábrica Andorinhas.

Mas não podemos pensar em Educação Infantil nas universidades, sem mencionar a luta por creches, liderados pelos movimentos sociais. Eram mulheres trabalhadoras de empresas públicas e privadas, sindicalistas e feministas.

O contexto histórico desses movimentos tinha origem na década de 1960, com o Golpe Militar em 1964, quando partidos políticos, sindicatos e associações foram fechados e ficaram sob forte repressão. A imprensa foi alvo de censura e todos aqueles que se colocavam contra o governo foram torturados, presos, mortos ou nunca apareceram. Mesmo com esse terreno incerto, vários movimentos sociais, surgiram principalmente nas grandes cidades, na década de 1970 reivindicando por creches (AQUINO, 2012).

Em 1975, foi realizado em São Paulo, o primeiro Ato Público de Mulheres. E segundo Rosenberg (1989) esse movimento produziu uma carta que convocava todos os pequenos movimentos para pensar juntos, estratégias para resolver a falta de creches. Neste mesmo ano, a Universidade de São Paulo foi palco de uma manifestação pública organizada por toda a comunidade acadêmica e que denunciava a dificuldade que os servidores e servidoras encontravam com relação a espaços específicos para seus filhos e filhas. Para Rosenberg (idem), apesar dessa mobilização não ultrapassar os muros da universidade, ela chamou atenção para dois fatos: a creche sendo reivindicada por mulheres e homens e a solicitação de creches vinculadas ao local de trabalho e não apenas a local de moradia.

Apesar da CLT apontar para a criação de creches no local de trabalho, segundo Fagundes (1997), as universidades pareciam sentir-se desobrigadas a cumprir tal lei. Pois apenas na década de 1970 é que se tem registro da primeira creche universitária.

Segundos dados oficiais da ANUFEI, a primeira creche universitária que se tem notícia, foi criada em 1971, na Universidade Federal de São Paulo. Denominada como Escola

Paulistinha de Educação. No ano seguinte surge a Creche Francesca Zacaro Franco, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. “A Creche Francesca Zacaro foi criada em 19 de maio de 1972 (FERREIRA & CANCIAN, 2009, p. 137).

A idealização da Escola Paulistinha de Educação em sua origem, como comunidade, surgiu com a busca de uma professora e uma secretária do Departamento de Enfermagem, em 1971, que, necessitando prestar cuidados a seus filhos e tendo que trabalhar, solicitaram à direção autorização para trazê-los consigo ao trabalho, pois não contavam com familiares ou pessoas de confiança, competentes para assisti-los em sua ausência. A autorização foi concedida a três crianças que permaneceram sob os cuidados de duas funcionárias, atendentes de enfermagem. (FERREIRA & CANCIAN, 2009, p. 137).

Essa proximidade nas datas de fundação, ainda hoje gera confusão de qual foi de fato, a primeira creche universitária. Os estudos pioneiros de Raupp (2002) apontaram a creche do Rio Grande do Sul como sendo a primeira, mas esclarecidos pela própria autora numa troca de correio eletrônico onde questionei algumas dúvidas com relação a seu artigo apresentado em periódico da área⁴⁵:

a fonte dos dados foram os questionários. Você tem razão quando compara as informações. Quando realizei o levantamento dos dados, a direção da Escola Paulistinha da UNIFESP/SP informou, equivocadamente, a data da sua criação e esta informação equivocada constou da minha pesquisa. Posteriormente, anos após a finalização da pesquisa, quando eu participava de uma das reuniões da ANUUEFI, a diretora da Escola Paulistinha da UNIFESP/SP corrigiu a informação. Naquele momento, a ANUUEFI procedeu à correção deste dado e outras publicações sobre o assunto trazem a informação correta. (ACERVO PESSOAL).

Segundo histórico da Escola Paulistinha de Educação⁴⁶, seu surgimento foi demandado por mulheres (uma professora e uma secretária) que acabavam levando seus filhos e filha para o local de trabalho, assim o Departamento de Enfermagem da universidade atendeu a solicitação das servidoras e montou uma sala na Escola de Enfermagem, onde as crianças ficavam sob os cuidados de 2 enfermeiras e coordenados pela Disciplina de Enfermagem Pediátrica. A escola passa a ter melhorias no seu espaço físico e em 1985, já recebia 40 crianças (LOPES, 2014). Hoje a escola atende a crianças de “berçário ao 5º ano do ensino Fundamental” e chega a receber diariamente 690 crianças.

⁴⁵ RAUPP, Marilena D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em 03/02/2019.

⁴⁶ Histórico disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/paulistinha/>. Acesso em 20/12/2017.

Na dissertação de mestrado que realizei, constatei que “a iniciativa pioneira desses espaços acabou gerando uma trajetória de mobilização entre os servidores das universidades. Tal fato acabou resultando na expansão da Educação Infantil nesses espaços” (LOPES, 2014, p. 71). Com os movimentos de pressão social crescentes nas universidades, no final da década de 1970, já existiam cinco unidades funcionando e na década seguinte, 1980, ocorre o ápice de criação dessas unidades, já que entre os anos de 1980 e 1992 acompanhamos a criação de outras 15 unidades universitárias. (RAUPP, 2002). Na dissertação de mestrado observei que essa expansão foi motivada não só pelos movimentos sociais e pressão trabalhista, mas também pelos avanços no campo da Educação Infantil e com as legislações que apresentava a esta etapa uma nova cara (LOPES, 2014).

Até 1986, o direito a essas creches universitárias estava relacionado à mulher. Tal fato muda com o Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, que estabeleceu planos de assistência pré-escolar para homens e mulheres. Em 1987, temos uma Instrução Normativa, de nº 196, de 22 de junho, que complementava o decreto e afirmava que poderia ser feito o reembolso das despesas com creche. Mas, através do histórico dessas unidades universitárias de Educação Infantil, notamos que mesmo com toda a expansão dessas unidades, as universidades sempre estiveram distantes de atender a demanda de sua comunidade. Cada unidade, ao longo de sua trajetória, criou suas próprias regras para a seleção da entrada das crianças e também com relação ao seu caráter. Na década de 1980 essas unidades universitárias de Educação Infantil começam a realizar reuniões e encontros, que acabam motivando o surgimento da Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl).

O primeiro encontro dessas unidades aconteceu por iniciativa do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI UFSC), em 1987. Depois essas unidades só foram se reunir novamente em 2002 e no ano seguinte, 2003. Nesse último encontro foram definidas as Diretrizes da ANUUFEl.

Os principais pontos levantados por essas diretrizes são: a importância de haver um projeto político pedagógico que respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; de ser fundamentada em dois princípios norteadores, o público e o acadêmico; interlocução com diferentes áreas da universidade e fóruns da educação; importância desses espaços como campos para estágio e pesquisa, consolidando-os como lugares que estão além de simples observação, mas onde também exista troca de diálogo; que essas unidades integrem grupos de pesquisa, mas que também possam ser produtoras autônomas de suas próprias pesquisas; a socialização de conhecimentos e, por último, recomenda que essas unidades busquem incansavelmente sua efetiva inserção na estrutura universitária.

Com o crescente número de unidades de Educação Infantil nas universidades, o governo freou essa expansão, através de um dispositivo legal, o Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993. Esse decreto proibiu a criação de novas unidades universitárias e instaurou dois tipos de assistência pré-escolar: a direta e a indireta. A primeira diz respeito a matrícula nas unidades universitárias, já a segunda trata-se de um valor em dinheiro que o servidor recebe quando tem filhos e filhas em idade escolar. Esse valor foi fixado em 1995, através da Portaria MARE⁴⁷ nº 656, de 6 de abril de 1995, com valores que variavam entre R\$ 66,00 e 95,00, dependendo da região brasileira (LOPES, 2014). Esse valor ficou congelado por mais de duas décadas e no ano de 2016 foi reajustado, através da Portaria Nº 10, de 13 de janeiro de 2016. O valor passou a ser único, de R\$ 321,00.

Mesmo depois do decreto que proibiu a criação de novas creches, outras três unidades foram criadas. Entre elas, a Unidade de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense, em Niterói (RJ), que também é conhecida como Creche UFF. Essa unidade conta com um histórico de uma década de luta por sua criação.

Essas unidades universitárias, pouco a pouco foram ampliando seus objetivos e cumprindo o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, essas unidades transformaram-se “em privilegiado local para estágio, pesquisa e observação de professores e pesquisadores interessados nas questões relativas à infância.” Mas olhando a realidade dessas unidades, é possível perceber que algumas cumprem esse tripé universitário com maior ou menor intensidade. Isso vai depender do quanto à gestão de cada unidade tem autonomia para desenvolver seu papel universitário, mas também “muito da forma como a universidade encara esta unidade e como esta se integra no conjunto das instituições universitárias” (LOPES, 2014, p. 77).

Dois textos são indispensáveis para compreender a trajetória dessas unidades universitárias de Educação Infantil: a dissertação de Marilene Dandolini Raupp, com o nome “A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas” e o levantamento realizado pela ANUUEFI intitulado “Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos”. A importância desses trabalhos na área é tão significativa, que quando o relator elaborou o Parecer Nº 17, de 08 de dezembro de 2010, que deu origem a Resolução Nº 1, ele utilizou esses trabalhos para fundamentar sua decisão.

A Resolução Nº 1 surge de consulta feita pela ANUUEFI, que encaminhou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, solicitação de consulta referente às

⁴⁷ Ministro de Estado da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE.

normas de funcionamento das unidades universitárias de Educação Infantil espalhadas pelo Brasil.

O relator designado para se debruçar sobre o processo foi o conselheiro César Callegari, apresentando o Parecer Nº 17/2010, que resulta na Resolução Nº 1. Um dos pontos que merece destaque no Parecer é o que Callegari chama de “diversidade de situações”, ou seja, a variedade de instituições onde as unidades estavam vinculadas, a variedade na carreira docente, além das diferentes fontes mantenedoras dessas unidades. Vejamos algumas:

- variedade de instituições vinculadoras: Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pró-Reitorias de Assuntos da Comunidade Universitária, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Colégio Universitário, Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Unidade de Administração de Pessoas/Hospital de Clínicas, Coordenadorias de Educação Básica e Profissional, Departamento de Economia Doméstica, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Colégio de Aplicação, Pró-Reitoria de Extensão/Departamento de Assuntos Comunitários;
- carreira docente: instituições que não prevêem quadro de carreira docente; outras que prevêem, por exemplo, professores efetivos de seu quadro, professores de Educação Básica, técnica e tecnológica;
- diversidade nas fontes de manutenção das unidades: recursos humanos que são vinculados e mantidos integralmente pelas IFES, por convênios, contratos com empresas terceirizadas. Existem, ainda, casos de instituições com profissionais mantidos pela iniciativa privada, como as associações de pais, servidores, cooperativas, sindicatos e contribuições dos pais, e outros mantidos por fundações universitárias. (BRASIL, 2010, p. 3).

Essa diversidade demonstra os caminhos e estratégias que essas unidades, ao longo de suas trajetórias, precisaram percorrer para se manterem nos organogramas universitários. Raupp denunciava em seus estudos que, em 2004, 83% das unidades de Educação Infantil espalhadas pelo Brasil estavam vinculadas à órgãos que não eram “da educação”.

A Resolução conta com dez artigos. O primeiro artigo afirma que essas unidades, quando mantidas pela União, fazem parte do sistema federal de ensino, portanto, devem “oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária de atendimento” e para isso, devem ser gratuitas. Prevê ainda, um atendimento com qualidade, a realização de concursos públicos dos profissionais da educação e assegurar a carreira deles, realizando formação continuada, assegurando piso salarial e condições adequadas de trabalho.

A Resolução tem um parágrafo único que informa que na ocorrência de unidades que sejam mantidas por outras fontes, que não a União, devem ser entendidas como estabelecimentos privados. O segundo e o terceiro artigos abordam a obrigatoriedade dessas unidades possuírem projetos políticos pedagógicos, em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Este artigo ainda detalha o que é indispensável que essa

proposta informe, tais como: rotina, comunidade atendida, seus objetivos, planejamento, avaliação, etc. O quarto artigo detalha padrões mínimos para o funcionamento dessas unidades no que tange seu atendimento e a permanência das crianças nas unidades, ou seja, se atende em jornada parcial ou integral. No quinto e sexto artigo, a Resolução fixa normas sobre o espaço físico das unidades, detalhando o que essas unidades precisam atender minimamente. O sétimo artigo trata dos profissionais pedagógicos das unidades, reafirmando a importância de suas formações. Já no oitavo artigo aborda a importância de se promover um debate no âmbito universitário a respeito do lugar que essas unidades devem ocupar na academia. Os artigos nono e décimo fixam em um ano o prazo para adequação das unidades à Resolução.

A Resolução procura levar em consideração as Diretrizes levantadas pela ANUFEI anos antes. No III Encontro Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, que aconteceu em junho de 2003, a ANUFEI traçou coletivamente as “Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil”. Essas diretrizes apresentam três artigos. Vejamos:

Art. 1º – Instituir as Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, a serem observadas na organização dos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Parágrafo Único – “Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado e que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo para se atingir uma finalidade maior. Nascidas no dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser” (Cury, 2002). Essas diretrizes demandam uma interlocução madura e responsável entre vários sujeitos. Desta interlocução, deseja-se a definição de diferentes modos de se caminhar para a efetivação dos fins comuns, obedecendo-se a diversidade de circunstâncias sócio-culturais e à recusa da verdade absoluta.

Art. 2º – São as seguintes as Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil:

I – Os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil devem respeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e além delas incluir os seguintes fundamentos norteadores:

A. Princípio Público de realização de um trabalho que busque responder às demandas e desafios colocados para a educação infantil pública.

B. Princípio Acadêmico de caracterizar-se não apenas como campo para educação de crianças, mas também como espaço de formação profissional que produz e socializa conhecimentos.

II – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, enquanto área referente à educação, mantenham interlocuções de âmbito acadêmico e político, principalmente, com a área da educação da universidade, com as diversas áreas de conhecimento da universidade e demais fóruns da área da educação infantil.

III – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil caracterizem-se como campo de estágio, possibilitando momentos de

encontros entre acadêmicos em formação e profissionais que já estão atuando na educação infantil, envolvendo a construção de atitudes como diálogo, interlocução, troca, que direciona para a construção e reconstrução coletivas do conhecimento como sendo uma via de mão dupla onde ambos os lados aprendem.

IV – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil coloquem-se como campo de pesquisa e observação para profissionais e acadêmicos de várias áreas de conhecimento desde que respeitados os limites éticos e o projeto político pedagógico da unidade.

V – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil atuem no desenvolvimento de pesquisas, podendo ser a mesma independente e autônoma, isto é desenvolvida pela própria equipe de profissionais da unidade. Considera-se também desejável a inserção em grupos de pesquisa constituídos já existentes na universidade.

VI – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil promovam a socialização de conhecimentos, comprometidos principalmente, com as políticas públicas que garantam a universalização e qualidade da educação infantil.

VII – Que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil construam uma política de efetiva inserção na estrutura universitária, que lhes possibilite grau maior de autonomia didática, administrativa e orçamentária.

Art. 3º – Estas Diretrizes entram em vigor a partir de 27 de junho de 2003.

É interessante observar que em seu primeiro artigo, o documento procura dar a dimensão do que deseja despertar com o documento, fala de coletividade e diálogo, o que acaba dando a dimensão de um documento que foi construído em plenária. O segundo artigo menciona tudo que é indispensável constar nas propostas pedagógicas dessas unidades: o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão; seu papel marcante na formação de professores; e o resgate de sua identidade no âmbito universitário. Esse resgate, em 2003, era muito importante, pois muitas unidades ainda viviam marginalizadas em suas universidades. Só com a Resolução Nº 1, isso foi revisto na realidade brasileira.

Quando a Resolução chega ao conhecimento das unidades, no Rio de Janeiro, elas começam a fazer reuniões no sentido de se fortalecer e pensar juntas em estratégias para colocar em prática a Resolução. No âmbito nacional a ANUFEI realizou em 2011, um encontro com as unidades, no NDI/UFSC em Santa Catarina.

Em 2013, quando as unidades estavam buscando formas de se adequar plenamente a Resolução, foram surpreendidas com o Ofício nº 20 SESu/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013 (vide anexo), que desconsiderava totalmente a Resolução Nº 1 e o histórico dessas unidades. No ofício o entendimento era de “que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil”, ou seja, a saída indicada no documento era a municipalização dessas unidades federais. Segundo Chauí (2001, p. 51) “a educação passou a ser um negócio do Ministério do Planejamento, muito mais do que um

assunto do Ministério da Educação”. O referido ofício retrata essa realidade, já que desconsidera as histórias de luta dessas universidades no âmbito da educação brasileira e tenta municipalizar como forma de facilitar o planejamento do governo.

Esse ofício apressou, por exemplo, o processo de institucionalização na Escola de Educação Infantil da UFRJ e causou estranheza na gestão do CAP-UFRJ na época, pois atacar a Educação Infantil, seria atacar a primeira etapa da Educação Básica, logo esse entendimento poderia se alongar para o Ensino Fundamental e Médio e comprometer os CAP's. Na EEI-UFRJ, após o recebimento e ciência do conteúdo do ofício, que fora direcionado aos reitores, notamos que houve um movimento para apressar o debate sobre a institucionalização da escola na UFRJ.

Desse modo, menos de um mês depois do ofício, uma sessão extraordinária de 29 de agosto de 2013, aprovou por unanimidade a vinculação da EEI-UFRJ ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), como órgão suplementar. Essa mudança alterou inclusive, o Estatuto da UFRJ. Com isso, a EEI-UFRJ passou a ter o mesmo *status* universitário, do Colégio de Aplicação da UFRJ.

Podemos afirmar que as unidades de Educação Básica universitárias, representadas na UFRJ pela EEI e pelo CAP, são instituições que gozam da autonomia universitária. “Com isso, esses espaços são um convite à ousadia, à ruptura e à inovação, pois são privilegiados espaços de produção e difusão do conhecimento.” (LOPES, 2014, p. 93)

Para Raupp (2004, p. 213) essas unidades universitárias se constituíram, ao longo das décadas, como importante “campo para educação de crianças, como espaços de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos. Espaços que se acredita e que se faz mister como centros de excelência em Educação Infantil.”

De uma forma geral, ao analisar a trajetória tanto dos Colégios de Aplicação, que trazem a marca da legitimidade da força da lei; quanto das unidades universitárias de Educação Infantil, essas legitimadas pelas demandas e luta de servidores e estudantes, percebemos que a Educação Básica na universidade é a melhor resposta para inspirar políticas públicas, para ousar novas formas de estudar e aprender e para que a universidade cumpra o seu papel de devolver para a sociedade os conhecimentos produzidos na academia.

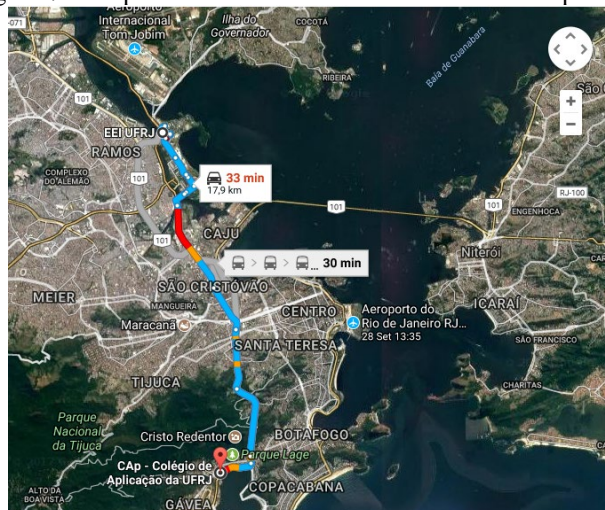
A Universidade Federal do Rio de Janeiro possui Educação Básica, representada pelo CAP e pela EEI. Geograficamente essas unidades estão situadas em dois extremos da cidade do Rio de Janeiro: o Colégio de Aplicação está num bairro nobre do município chamado Lagoa, na Zona Sul carioca; já a Escola de Educação Infantil está localizada na Cidade Universitária, também conhecida como Ilha do Fundão, na Zona Norte do município. Portanto, são quase 18

quilômetros que separam as unidades. Mas para além da distância física, essas duas unidades percorreram histórias e caminhos distintos na UFRJ.

Para a UFRJ essas unidades, o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil cumprem um importante papel:

atuam na Educação Básica e fornecem campos preferenciais de estágio para licenciados de toda a UFRJ, assim atuam, em conjunto com a expertise do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, na formação de professores para a rede pública de ensino. Essas unidades desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando, sobretudo, a formação profissional e de pesquisadores de alto nível acadêmico, por meio de cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão, a produção de conhecimentos com enfoque interdisciplinar e o diálogo constante com a sociedade. Suas reflexões e ações estão voltadas para a compreensão dos sujeitos, das relações sociais e das formas de organização social, nas mais diferentes dimensões, que incluem desde estudos sobre a psique humana às discussões sobre dinâmicas e processos sociais complexos. (UFRJ, <https://ufrj.br/educacao-basica>).

Figura 7 – Mapa com a distância entre EEI-UFRJ e CAP-UFRJ



Fonte: Google Maps

Em sua página eletrônica, a UFRJ destina uma sessão especialmente para a Educação Básica, onde apresenta suas duas unidades. Como é possível ver na imagem abaixo:

Figura 8 – Página eletrônica da UFRJ, referente à Educação Básica



Fonte: <https://ufrj.br/educacao-basica>

Um documento importante para pensar o papel da Educação Básica na UFRJ é o seu Estatuto⁴⁸, pois explicita os objetivos da universidade:

Art. 6º A Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, à busca e ampliação dos conhecimentos e à preservação e difusão da cultura.

Art. 7º - Em cumprimento ao disposto no artigo anterior constituem objetivos da Universidade Federal do Rio de Janeiro: I – a educação em nível superior; II – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; IV – o trabalho de pesquisa e investigação científica, filosófica e tecnológica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; V – a criação artística; VI – promover a divulgação de conhecimento culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; VII – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento década geração; VIII – estimular o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; IX – prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; X – a participação, de caráter formativo e informativo, na opinião pública; XI – fortalecimento da paz e da solidariedade universal; XII – a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (UFRJ. Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, s/d).

⁴⁸ O Estatuto da UFRJ originalmente é da década de 1970, mas em 2002 passou por uma reforma, desde então ela apenas sofre alterações com mudanças que vem ocorrendo, como a inclusão da EEI-UFRJ no CFCH.

Verificando o Estatuto da UFRJ é possível perceber que as unidades de Educação Básica, muito podem contribuir com o papel da universidade e sua difusão de conhecimento para a sociedade. Mas voltaremos a abordar desse e outros documentos, no próximo capítulo, quando analisaremos os documentos da UFRJ.

Vamos conhecer essas duas unidades, a Escola de Educação Infantil e o Colégio de Aplicação, ambas da UFRJ. Acreditamos ser importante traçar um breve histórico do CAP-UFRJ, para contextualizar alguns aspectos da atualidade. Além disso, temos acompanhado uma maior proximidade e o desejo acadêmico de ver a integração dessas duas unidades. Depois vamos aprofundar no histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ, que é o local que escolhemos para flertar com os saberes da infância em diálogo com os saberes da universidade.

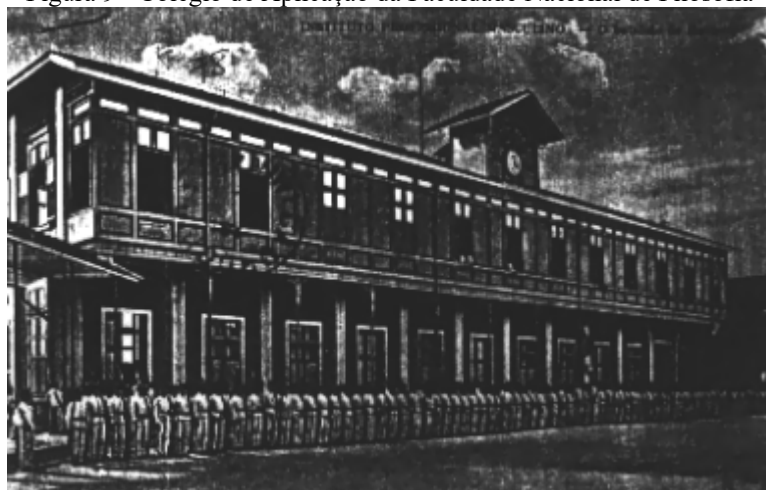
4.4.1 O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – CAP-UFRJ foi criado em 20 de maio de 1948, quando teve sua primeira sessão solene de instalação.

Podemos afirmar que o CAP-UFRJ foi o primeiro “ginásio de aplicação”, como era chamado na época de sua criação. Sua instalação foi feita para atender o Decreto Lei Nº 9053, de 12 março de 1946, que obrigou a criação de colégios de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país.

O CAP-UFRJ, quando fundado em 1948, estava vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (FNFCL), atual UFRJ.

Figura 9 - Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia



Fonte: Acervo Faculdade de Educação UFRJ

Os Colégios de Aplicação foram criados para se constituírem em campo de estágio obrigatório para os licenciandos das Faculdades de Filosofia, além de oportunizarem a experimentação de novas práticas pedagógicas. “o CAp foi criado para aperfeiçoar a formação dos professores secundários” (ABREU, 1992, p. 8).

O primeiro diretor designado para assumir o CAp-UFRJ foi o professor Luiz Narciso Alves de Mattos, que era até então, catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial. Fizeram parte dessa primeira gestão ainda, o professor Ary Sartorato, da Fundação Getúlio Vargas, a convite do diretor geral, para ocupar a função de Coordenador Executivo. O Professor Luiz Alves de Matos atuou nos primeiros vinte anos de funcionamento do CAp-UFRJ.

O CAp-UFRJ, principalmente por estar vinculado ao âmbito universitário, logo se destacou entre as escolas do Rio de Janeiro.

O CAp era uma instituição escolar pública ligada à universidade que em pouco tempo de funcionamento adquiriu grande prestígio e tornou-se conhecida como um dos melhores colégios do Rio de Janeiro. [...] O CAp foi também um espaço onde se reuniu um corpo de alunos homogêneo do ponto de vista cultural e social. Eram jovens selecionados por meio de exames rigorosos, cujas famílias, em geral provenientes das camadas médias da zona sul do Rio de Janeiro, viam na educação um valor e um capital social. (ABREU, 1992, p. 8-9).

Inicialmente, houve impasse com relação ao local onde seria instalado o CAp-UFRJ, por dificuldade financeira para construir ou alugar algum prédio onde poderia abrigar o colégio. O diretor Mattos já havia trabalhado na Fundação Getúlio Vargas, criada alguns anos antes, em 1944. Com isso Mattos conseguiu a cessão provisória de um imóvel de propriedade da Fundação, situado na Praia de Botafogo, nº 186. Esse prédio era um colégio privado antes, chamado Colégio Aldridge, mas em 1948 abrigava a sede da Faculdade Nacional de Ciências Econômicas que só tinha cursos noturnos e as salas ficavam ociosas na parte da manhã, desse modo o CAp-UFRJ passou a utilizar esse espaço.

Até os anos 70, o Cap-UFRJ foi um colégio secundário, onde os estudantes tinham quatro anos do antigo ginásio, atualmente chamado de anos finais (do 6º ao 9º ano) e três anos de científico ou clássico, atualmente conhecido como Ensino Médio. Nesse período as crianças acessavam o CAp-UFRJ com 11 anos de idade, no 1º ano ginásial, o que hoje seria o 6º ano da Educação Básica. “A escolha do Cap em geral estava ligada a uma cultura familiar que valorizava a escola secundária como meio de atingir os cursos universitários e acreditava que era o estudo que levava ao sucesso profissional” (ABREU, 1992, p. 14)

Foi a avaliação positiva que as famílias e estudantes faziam do CAP que o levou a estar entre um dos colégios mais disputados para o acesso. Ano a ano, o número de candidatos desejando fazer parte do colégio crescia e as dificuldades para o ingresso aumentavam (ABREU, idem). Na década de 1950, o CAP-UFRJ passa a ser procurado por um número cada vez maior de famílias, pois as notícias que se tinha era de que este colégio era “de alta qualidade e preparava bem os alunos para o vestibular, principalmente para as faculdades mais procuradas, que eram as de Engenharia e Medicina, e para o Instituto Rio Branco, destinado à carreira diplomática” (ABREU, 1992, p. 54). Os números da década de 1950 já eram altos para admissão ao CAP-UFRJ.

Em 1953, o exame de admissão à 1ª série ginasial teve um total de 52 candidatos inscritos, dos quais 26 foram aprovados (50%); em 1956, houve 235 candidatos e 89 aprovados (38%); em 1960, 285 candidatos e 59 aprovados (21%). [...] Essa seleção cada vez mais rigorosa acabou por exigir dos candidatos à admissão no CAP a frequência a cursos preparatórios. (ABREU, 1992, p. 54-55).

A prova de seleção para o CAP era considerada diferente com relação a de outras escolas públicas, que também aplicavam exames complexos, eram verdadeiros “vestibularzinhos”. Essa “seleção rigorosa foi um fator essencial para a manutenção de um alto nível de ensino” (ABREU, 1992, p. 16). Tal afirmação reforça a concepção de meritocracia e “mascara a elitização do ensino. O que parecia diferenciar o ensino aplicado no CAP de outras escolas da época, segundo Abreu era o “ensinar a refletir”:

O colégio deveria ministrar um ensino racional, compreensível e lógico, em que o aluno, estudando qualquer disciplina, aprendesse também a raciocinar e a refletir. Essa orientação tinha o objetivo explícito de se contrapor ao tipo de ensino predominante à época, que estava mais voltado para o desenvolvimento da capacidade de memorização e repetição e não dava importância à integração das diferentes disciplinas, mantendo-as como unidades autônomas, fechadas em si mesmas. (ABREU, 1992, P. 17).

Uma importante leitura para se aproximar do histórico do CAP-UFRJ é o livro “Intelectuais e guerreiros: o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968”, de Alzira Alves de Abreu. Nele a autora entrevista diversas pessoas que passaram pelo CAP, são ex-alunos, professores, equipe técnica.

As nuances do trabalho pedagógico desenvolvido no CAP-UFRJ, apresenta particularidades de vanguarda para as décadas de 1950 e 1960. Entre as propostas realizadas pelo colégio estavam: trabalhos em grupo, atividades extraclasse, pesquisas, aulas-passeio, júris

simulados, conferências, debates, projeções de filmes, clubes de diferentes disciplinas, competições esportivas, representações teatrais, coral, excursões, grêmio, jornal (chamava-se *A Forja*) e gestão pelos alunos da Caixa Escolar. Todas essas práticas que hoje são consideradas comuns, em 1950 eram consideradas como grandes novidades.

A Caixa Escolar, por exemplo, era um orçamento que o CAP tinha que era constituído por cotas doadas pelas famílias. No início da caixa, a gestão do dinheiro era feita por coordenador do CAP, posteriormente os estudantes passaram a participar da gestão da Caixa Escolar, o que foi decisivo para influenciar na construção de um pátio para a prática de educação física e esportes.

Outro importante aspecto nos anos iniciais do Colégio de Aplicação da UFRJ, diz respeito ao Serviço de Orientação Educacional, SOE. Nos estudos de Abreu (1992, p. 23) esse setor do CAP aparece de forma bem ambígua. Se de um lado “era um dos ingredientes do ‘novo’, do ‘experimental’, do que ‘dava prestígio’”, de outro foi identificado por muitos como o setor repressivo da instituição”.

É possível que essa visão negativa tenha se formado a posteriori, devido às informações que circularam no pós-64 de que o SOE foi o órgão de onde partiram as denúncias de subversão dentro do CAP. É verdade que foram os orientadores educacionais que passaram a fazer censura ao jornal *A Forja*, principalmente nos anos posteriores a 1965. (ABREU, 1992, p. 23).

No fim da década de 1950, o CAP passou a contar com as chamadas turmas experimentais, onde eram permitidas novas experiências curriculares. Eram recrutadas para essas turmas os primeiros classificados do exame de seleção para acesso ao CAP. Os pais eram comunicados da especificidade desse projeto, pois os estudantes desse grupo não poderiam, por exemplo, ser transferidos para outras escolas, pois o currículo era diferente. “Uma das diferenças era a concentração de matérias, em lugar das 11 disciplinas anuais do curso ginásial, havia uma distribuição pelas diferentes séries que permitia um ensino intensivo e gradual” (ABREU, 1992, p. 25).

Até 1985, a Direção e Vice-Direção foram exercidas por docentes da Faculdade de Educação e da Faculdade Nacional de Filosofia, que foi extinta posteriormente e parcialmente incorporada pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS). Com essas direções sendo indicadas, existia uma forte centralização das decisões na Direção.

Com relação aos docentes do CAP-UFRJ é possível afirmar que na década de 1980, acontecem os primeiros concursos para o quadro de Docentes do Magistério de 1º e 2º graus e, em 1985, ano de redemocratização do país com o fim da Ditadura Civil-Militar instaurada em

1964, a primeira eleição para a Direção do CAp, quando foram eleitos dois professores do colégio. Segundo apresentação do histórico do colégio, no endereço eletrônico do CAp-UFRJ (<http://cap.ufrj.br/>): “Começa a partir desse momento a se configurar uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola.”

Segundos dados do próprio colégio, a gestão administrativo-pedagógica atual está constituída por uma cogestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. O Conselho Pedagógico foi constituído inicialmente por representantes dos Setores Curriculares e presidido pela Direção, posteriormente ele adquire caráter deliberativo e foi ampliado, na gestão de 1998-2001, conta, hoje, com a participação de servidores e estudantes, todos indicados por cada segmento. A Direção do CAp-UFRJ é constituída atualmente por uma diretora geral, uma vice-diretora, as direções adjuntas de Ensino e Licenciatura, Pesquisa e Extensão, que articulam a Educação Básica, os Estágios de Graduação, a Pesquisa e a Extensão.

Desde a sua inauguração, em 1948, o CAp-UFRJ, assim como a EEI-UFRJ, ao longo de sua história, sempre enfrentou problemas por não contar com uma sede própria, funcionando em espaços cedidos. De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação iniciou suas atividades em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. Após 1952, o colégio foi transferido para o prédio da Praça São Salvador (no bairro do Flamengo), que antes havia abrigado a sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar na Rua J.J. Seabra (em prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento, na Lagoa, bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Em 1998, o CAp-UFRJ deu um importante passo no intuito de democratizar a forma de acesso, quando passou a adotar o sorteio para os anos iniciais e finais da Educação Básica, antigas 1ª e 5ª séries do Ensino Fundamental. O colégio passou ainda a fazer prova de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, seguido de sorteio para as vagas do Ensino Médio. Estão habilitados para o sorteio aqueles que conseguem acertar metade de cada uma das provas. Segundos dados da escola, disponíveis no endereço eletrônico do CAp-UFRJ (<http://cap.ufrj.br/>) a unidade conta com aproximadamente 760 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Atualmente o CAp-UFRJ admite ingresso de alunos novos para o Ensino Fundamental (desde o primeiro ano) e para o Ensino Médio. Os estudantes do Ensino Fundamental são submetidos ao critério de sorteio público. Nesta etapa a única exigência é a faixa etária indicada no edital, seguindo legislação vigente. No Ensino Médio, além da faixa etária indicada, os candidatos precisam estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e são submetidos à

verificação de nivelamento, como mencionado acima, todas as questões das provas são discursivas.

O CAP-UFRJ se define como um colégio singular que está alicerçado sob três pilares: “a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas” (Fonte: <http://cap.ufrj.br/>).

Se originalmente o CAP era uma escola voltada para crianças mais velhas e adolescentes, uma vez que atuava a partir do ginásio, nas últimas décadas vem trabalhado com crianças desde a idade de 6 anos. Tal fato tem repercussão na identidade desse colégio e nas práticas aí desenvolvidas.

4.4.2 A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ) foi criada inicialmente para ser uma Creche Universitária, ela está localizada desde o seu nascimento, dentro do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), que é um hospital pediátrico universitário, situado na Cidade Universitária, na Rua Bruno Lobo, número 50.

É importante entender um pouco o surgimento do IPPMG, já que será a diretora desse Instituto que anos mais tarde vai implantar uma creche, que hoje é a Escola de Educação Infantil da UFRJ.

O Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) foi inaugurado no dia 02 de outubro de 1953, tendo como fundador o Professor Joaquim Martagão Gesteira, que deu nome à instituição. Sua denominação inicial era Instituto Nacional de Puericultura. Mas desde 1937 esse instituto esteve ligado a Universidade do Brasil e esteve em diferentes sedes. Sua edificação definitiva, localizado na Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, foi o primeiro prédio construído na cidade universitária.

Seu projeto arquitetônico teve grande repercussão na década de 1950, assinado por Jorge Machado Moreira e Roberto Burle Marx, o prédio foi premiado na II Bienal de Arquitetura do Estado de São Paulo, no ano de 1953, o mesmo de sua inauguração.

Figura 10 – Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira



Fonte: Imagens UFRJ

Figura 11 – IPPMG Rampa de acesso da atual EEI-UFRJ



Fonte: Imagens UFRJ

Na época da inauguração do IPPMG, o Presidente da República na época, Getúlio Vargas e também o Reitor Pedro Calmon, estiveram presentes na solenidade.

Podemos afirmar que o surgimento da EEI-UFRJ, em 1981, acontece em consonância com o contexto mais amplo, da implantação de creches brasileiras. No Brasil, de um modo geral, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, esteve ancorado sob concepções médicas e higienistas, com foco na prevenção e na promoção da saúde e da assistência.

O final dos anos 80 e início dos anos 90 foi um período marcado pela constituição de instrumentos legais que atribuíram novos lugares sociais para as crianças e para a Educação Infantil. Temos a Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito de todas as

crianças brasileiras. Depois temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) que alterou fundamentalmente a legislação de proteção à infância e juventude no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Estes dispositivos legais vão sinalizando como o atendimento das crianças pequenas precisa ser entendido como direito de todas as crianças brasileiras.

A EEI-UFRJ surge num território de tensões e na contramão de leis democratizantes no campo da educação, sendo inaugurada em 24 de junho de 1981, com o nome inicial de Creche Universitária. Desde a sua fundação, a unidade está localizada no prédio anexo ao Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), na Ilha do Fundão. A responsável por sua criação foi a médica pediátrica Dalva Coutinho Sayeg, que teve sua trajetória profissional debruçada sobre a medicina no serviço público, a formação de novos médicos e, principalmente a atenção à criança pequena. Enquanto Dalva esteve à frente da direção do IPPMG, criou o Programa Materno-Infantil, com recursos do Ministério da Saúde. Esse projeto incluía a Creche Universitária da UFRJ, atual EEI-UFRJ. Segundo os registros documentais, Dalva foi diretora da creche, nos dois primeiros anos.

Figura 12 - Médica Dalva Sayeg



Fonte: Sociedade Brasileira de Pediatria

Em livro publicado em 2013, na comemoração aos 60 anos do IPPMG, foi levantado o surgimento da EEI-UFRJ através de entrevista que Dalva concedeu em 2007.

No programa tínhamos creche, que fazia parte do Materno-Infantil, que está lá até hoje, é a Creche Universitária, a qual serviu de modelo para criar outras creches, inclusive a da Fundação Oswaldo Cruz e a do Instituto Fernandes Figueira. Na creche as crianças eram bem tratadas. (RODRIGUES [et al.], 2013 p. 68).

A intenção de Dalva, ao propor a Creche Universitária, era trazer novas contribuições para a formação dos estudantes de Medicina. Em entrevista para o livro de Glauco Carneiro, intitulado “Um compromisso com a esperança”, que conta a história da Sociedade Brasileira de Pediatria, Dalva Sayeg afirma que:

Vivemos um tempo de mudanças, na área da saúde, da educação, e principalmente no ensino de Medicina. [...] queremos formar um médico muito voltado para o social, não desfazendo da tecnologia, que é imprescindível. Mas, indo além de todo esse avanço científico e tecnológico, queremos também um retorno aquela postura social, ética, humana de ver a criança como um ser integral na família e na comunidade. (CARNEIRO, 2000, p. 421).

Desse modo é possível notar que a idealizadora da EEI-UFRJ via saúde e educação como áreas sociais. Portanto, em sua concepção seria comum criar uma creche num hospital. Na entrevista que deu para o livro de comemoração dos 60 anos do IPPMG, Dalva fornece mais detalhes dessa sinergia entre saúde e educação.

Os alunos também passavam pela creche, tinham aula lá... com crianças saudáveis. O desenvolvimento psico-motor da criança saudável... estava no consultório de psicomotricidade, nós fazíamos todo este acompanhamento e os alunos acompanhavam. Era uma forma de valorizar o crescimento geral e psicomotor. [...] Muitas pesquisas saíram dali: ...muitas crianças eram educadas na creche, muitas no programa de aleitamento materno. As mães eram estimuladas a manter a amamentação de seus filhos. (RODRIGUES *et al.*, 2013, p. 68).

Antes de dirigir o IPPMG, Dalva Sayeg foi diretora do antigo Departamento Nacional da Criança (DNCr), entre os anos de 1973 a 1975, onde criou no final de sua gestão o Programa de Saúde Materno-Infantil. Segundo Kramer (1987) o DNCr foi criado em 1940 e basicamente estabelecia normas para o funcionamento das creches, mas tinha suas ações voltadas também para a infância em todo o sistema educacional e à saúde. Sobre essa gestão Dalva diz:

Levei comigo e apliquei todas as minhas ideias sociais por excelência, como meu trabalho na Funabem, no Departamento Nacional da Criança. Criamos lá o Programa Integrado de Saúde Materno-Infantil e Familiar, que se encontra ativo até hoje. Criamos também a Creche Universitária, que também é um local social, porque a mãe estudante vai trabalhar. A creche é para a criança ‘normal’. Então a gente passou isso na Saúde, não só doença. (CARNEIRO, 2000, p. 421).

Segundo Calado (2012), foi o pioneirismo do IPPMG na área de saúde e educação, que motivou a criação da Creche Universitária, já que este instituto tinha uma tradicional dedicação ao ensino, à pesquisa e à assistência, com isso o instituto liberou o bloco D, que estava desativado, para a instalação da Creche Universitária.

Em um vídeo institucional em comemoração a 25 anos da EEI-UFRJ, a criadora da Creche Universitária, Dalva Sayeg, levanta outros pontos que são interessantes para revelar esse início.

Havia inúmeras mães – funcionárias, mestrandas, doutorandas – com crianças e não tinham onde deixar as crianças. Então, muitas funcionárias traziam as crianças e colocavam em algum lugar impossível de imaginar e que não queriam que a gente soubesse, para que elas pudessem ficar com as crianças perto delas. [...] Aproveitamos, então, que havia este bloco, nós implantamos aqui a creche universitária. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

Desse modo, é possível notar que o surgimento da Creche Universitária esteve atrelado à Medicina, que inicialmente atendeu aos filhos e filhas de servidoras ou estudantes do IPPMG. A Creche Universitária permaneceu durante os seis primeiros anos de sua existência como setor do IPPMG. Com uma nova organização política e funcional, a creche passou a fazer parte da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS). Setor que atualmente é conhecido como Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST) e é um órgão subordinado a Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4). No meio dessas mudanças política e institucional, a unidade passa a se chamar “Creche Universitária Pintando a Infância”.

Com a saída de Dalva, quem assumiu a direção da creche foi a psicóloga Mariete Cardoso, que procurou realizar um trabalho em consonância com outras unidades da UFRJ, recebendo, principalmente, estagiários de outros cursos e da Faculdade de Educação (ARAUJO, 2015). Mariete dirigiu a creche até o ano de 1986.

Com a saída de Mariete, quem assumiu foi a também psicóloga Ângela Maria dos Santos. No depoimento para o vídeo institucional da EEI-UFRJ ela fala dos desafios de sua gestão entre os anos de 1987 e 2002.

[...] a gente foi convocado por um movimento na universidade a repensar o espaço da creche. O que significa a creche? O que representa, de fato, uma creche dentro da universidade pública federal? Eu considero que foi um momento de grandes rupturas, no sentido da creche deixar de ser [...] esse espaço só da assistência e pensar a creche como espaço de educação de fato. Foi um momento de grande militância nesse meio, no sentido de colocar a creche dentro de uma proposta da educação infantil. Uma luta [...] que foi concretizada, vamos dizer assim, no governo Fernando Henrique Cardoso com a história da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96) e de fato a creche foi incluída legalmente na educação infantil. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

A Creche passa a ser administrada diretamente pela PR-4, através da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais, no ano de 1990. Desse modo a Creche sai do também contexto médico para qual ela foi inicialmente criada. Essa nova administração acena para uma

mudança no caráter da unidade, que deixa uma concepção médica e higienista e passa a ser entendida como benefício para os servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No vídeo institucional dos 25 anos da EEI-UFRJ, Roberto Gambine, que na época era Superintendente Geral de Pessoal, fala do papel da creche institucional naquele momento, já que, segundo ele, com todos os avanços que a unidade apresentou ao longo dos anos não pode desconsiderar seus objetivos iniciais.

Eu acho que a creche é fundamental sob vários aspectos. Um primeiro, que a gente nunca deve esquecer, é que a creche é uma conquista da mãe servidora, da mãe trabalhadora. Foi um processo de luta dessa universidade, dos seus servidores e isso deve ser uma marca que a gente nunca deve esquecer, com toda a evolução que a gente venha a incorporar na creche. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

Mas a EEI-UFRJ ao fazer parte da Pró-Reitoria de Pessoal e ser entendida como direito dos servidores se viu longe do caráter educacional na própria universidade. O organograma da Pró-Reitoria de Pessoal, por exemplo, trazia a creche junto com setores que não tinham relação com a Educação. A Escola de Educação Infantil aparecia ao lado de setores como: Divisão de Legislação (DVLE), Divisão de Recursos Humanos (DVRH), Divisão de Remuneração e Benefícios (DVRB), Divisão de Pessoal (DVPE), Subcoordenação de Divulgação e Comunicação (SDC), Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST), Divisão de Desenvolvimento (DVDE) e a Subcoordenação de Demandas Judiciais (SDJ).

Figura 13 - Crianças da EEI-UFRJ nas comemorações dos 25 anos



Fonte: Coordenadoria de Comunicação - UFRJ

Nos estudos de Calado (idem) é possível notar que até o ano de 1993, a creche aceitava filhos de servidores, docentes e estudantes da UFRJ, através de uma lista sem regras claras. O Decreto nº 977/1993, que instituiu a assistência direta e indireta do servidor provocou mudanças na EEI-UFRJ. Para Calado:

Com a instituição do auxílio pré-escolar como assistência direta e indireta aos servidores (Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993) para proporcionar

atendimento aos dependentes, na faixa etária de 0 a 6 anos, em creche e pré-escola. Com a publicação deste decreto, os servidores que colocassem os seus filhos na Creche Universitária Pintando a Infância não receberiam o auxílio pré-escolar. A Creche Universitária Pintando a Infância passa a atender somente a filhos de funcionários administrativos e docentes da UFRJ, não atendendo aos filhos dos estudantes. (CALADO, 2012, p. 25).

Desse modo, a legislação acabou beneficiando os servidores e retirando dos estudantes a oportunidade de acessar a creche para seus filhos e filhas.

Em 2002, foi designada a pedagoga, Veloni Vicentini como diretora da EEI-UFRJ, sua gestão foi marcada pela primeira tentativa de institucionalizar a escola como unidade acadêmica da universidade. Foi com Veloni que houve os primeiros encaminhamentos para a institucionalização que só viria, de fato, muitos anos depois. Essa gestão, apesar de não conseguir a tão desejada institucionalização, acabou dando maior visibilidade à creche e colaborando para constituir seu caráter pedagógico. Foi na gestão de Veloni que a EEI-UFRJ se aproximou da Faculdade de Educação e tal fato ampliou os debates na escola com as discussões do campo da Pedagogia e transformou também a EEI-UFRJ em um espaço de formação, com as/os estudantes da Faculdade de Educação, que passaram a fazer estágios e observações na EEI.

No vídeo institucional de comemoração dos 25 anos da EEI-UFRJ, Veloni, a diretora na época das filmagens, fala daquele momento que a escola vivia.

[...] ainda estamos lutando pela condição dessa creche continuar sendo mantida pela universidade, mas com caráter agora escolar, caráter de educação, não mais como assistência. [...] Essa creche tem uma história muito bonita, de carinho e dedicação [...] Então, a responsabilidade, imagino eu, que nós temos é dar condições para esse espaço se transformar, realmente, em um espaço de educação infantil com qualidade, com os três objetivos que a universidade tem – ensino, pesquisa e extensão – e que às crianças sejam oportunizadas condições efetivas de educação. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

O Pró-reitor de Pessoal na época do vídeo institucional, professor e pediatra Luiz Afonso Mariz, revelava que a institucionalização seria um caminho viável após a aproximação com a Faculdade de Educação.

Além disso, o que torna a nossa creche diferente das demais, por estar na universidade e que aconteceu agora nessa última gestão, ela passou a ser um campo de estágio e de treinamento para os nossos professores. Hoje nós temos na creche professores da Faculdade de Educação. São nossos professores substitutos, que aos poucos estão substituindo outros professores. Não que esses não fossem bons, eram bons, claro que são bons. Mas nós estamos dentro da universidade, então melhor que esses professores também venham da nossa universidade, como está sendo feito hoje. O que faz com que, talvez, estejamos comemorando o último ano de uma creche ligada à Pró-reitoria de Pessoal.

Acredito e desejo muito isso, do fundo do meu coração, que o 26º ano já seja comemorado com a creche fazendo parte de um projeto maior dentro e inserido na Faculdade de Educação (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

À pedido, Veloni deixou o cargo de diretora pouco antes da comemoração dos 25 anos da escola, e quem assumiu interinamente foi a nutricionista da escola na época. Devido à proximidade com a Faculdade de Educação (FE), em 2006, a professora Eliana Bhering, docente da FE, assume a direção da EEI-UFRJ que passa a contar com mais visibilidade na UFRJ. Foi na gestão de Eliane que foi produzido um Manifesto realizado pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ. No documento, a EEI-UFRJ é mencionada como um espaço que “enfrenta sérios problemas que estão diretamente relacionados à sua estrutura e quadro de pessoal, uma vez que, não sendo uma unidade (acadêmica), as possibilidades orçamentárias se restringem completamente.” O Manifesto também sinaliza uma futura e urgente institucionalização afirmando neste documento que: “concordamos plenamente que a EEI-UFRJ se torne uma unidade acadêmica o mais rápido possível, e, portanto, contando com orçamento específico para atender suas demandas, e que esteja vinculada ao CFCH nas mesmas bases em que o CAp-UFRJ está” (LOPES, 2014, p. 27).

A gestão de Eliane procura intensificar a sistematização no que tange à institucionalização e na construção de um Projeto Político Pedagógico para a EEI-UFRJ. Sobre a importância de uma escola de educação infantil no âmbito universitário, a Professora Patrícia Corsino, docente da Faculdade de Educação, nos lembra no vídeo institucional, a papel da EEI-UFRJ.

É um espaço de formação de estagiários, de formação de prática de ensino em educação infantil. [...] É também um lugar onde estamos tentando desenvolver projetos de pesquisa e, aos poucos, ser mesmo um espaço que reúna esses três pilares que a Faculdade de Educação busca atuar, tanto na extensão, quanto na pesquisa e no ensino. O espaço da creche é um espaço privilegiado uma vez que temos horário integral e crianças atendidas desde o berçário até cinco anos e onze meses. (Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006).

O ano de 2006 foi também importante para consolidar o caráter educacional e político da EEI-UFRJ, já que com a comemoração dos vinte e cinco anos de existência, a Creche Universitária passou enfim, a ser chamada de Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Essa mudança foi vista pela comunidade escolar como parte do processo de consolidação e institucionalização da agora, escola. Mas sobre essa mudança na nomenclatura, Calado (idem) alerta para o fato de que a mudança ocorreu informalmente, já que formalmente a EEI-UFRJ não poderia ser vista como “escola”.

A Creche Universitária Pintando a Infância comemorou seus 25 anos, quando passou então a ser chamada informalmente de Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ). [...] Ainda que em alguns documentos oficiais não ocorram essa mudança uma vez que a nomenclatura ‘Escola’ não é compatível com um organograma de uma Pró-Reitoria de Pessoal. Nestes documentos, a nomenclatura utilizada é Espaço de Educação Infantil - UFRJ (EEI-UFRJ). (CALADO 2012, p. 25).

Ainda no ano de 2006, a EEI-UFRJ passa a realizar a escolha das crianças, filhos e filhas de servidores, através de sorteio, com Edital de Acesso definido claramente e com antecedência. Antes o acesso das crianças à EEI-UFRJ apresentava critérios que não eram explícitos. Com isso, a associação de pais da escola solicitou à PR-4 um acesso mais transparente.

Mas o ano de 2006, na EEI-UFRJ, também trazia consigo dificuldades, principalmente, com a falta de professores, o que se intensificou com a aposentadoria e evasão de um número expressivo de pessoal na função de recreacionistas e a extinção deste cargo no quadro funcional da universidade durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com isso, a EEI-UFRJ buscou estratégias dentro da universidade, no intuito de contratar professores com habilitação específica em educação infantil. Mas a resposta mais comum à falta de professores na unidade tem sido a realização de seleções simplificadas. Desse modo desde o ano de 2006 até o presente momento a EEI contou com um grande número de professores substitutos, que na realidade, não estão substituindo ninguém, já que a escola por não ser institucionalizada, não tinha docentes de carreira. Essas medidas paliativas realizadas não isentaram a luta por concurso público, que permaneceu por muitos anos.

A gestão de Eliana Bhering procurou meios de realizar concurso para o quadro permanente da unidade, mas logo percebeu que não poderia realizar concurso para professores efetivos, pois a escola ainda não era institucionalizada. Mas a gestão conquistou a abertura de um concurso de carreira, em 2008, tendo em vista a posse de Técnicos em Assuntos Educacionais (com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar) como professores regentes da escola; inclusive, o conteúdo da prova apresentava ênfase na Educação Infantil. Essa estratégia, apesar de demonstrar a urgência da instituição de manter um quadro de pessoal concursado, efetivo e especializado, acabou demonstrando as tensões educacionais, que a Educação de um modo geral enfrenta, com maior ênfase a Educação Infantil.

Segundo Bullé (2016), a estratégia encontrada pela EEI-UFRJ causou estranheza para os recém empossados:

Certa TAE/professora, quando na ocasião de sua posse, vestiu um *tailleur* e um salto alto, pensando que esse seria seu novo estilo de roupa para o trabalho. Bem arrumada e pronta para exercer seu novo cargo, descobriu que, a partir daquele instante, iria trabalhar diretamente com crianças na Escola de Educação Infantil. Sentiu-se desolada, pois a intenção ao fazer aquele concurso de 2008 não era exatamente assumir uma sala de aula para usar rasteirinhas e roupas leves. (BULLÉ, 2016, p. 38-39).

A própria pesquisadora reflete em sua dissertação acerca dos conflitos que vivenciou quando também visitou a EEI-UFRJ pela primeira vez:

Quando designada para exercer a minha função de Técnico em Assuntos Educacionais, fui surpreendida com a tarefa de assumir uma sala de aula. E, se antes eu me perguntava: “Sou professora ou técnica em assuntos educacionais?” Agora me questiono: “Porque esse lugar me incomodou tanto?” (BULLÉ, *idem*, p. 37).

E continua:

Fui direcionada para a Creche Universitária. Me surpreendi quando soube que exerceria minha função em sala de aula trabalhando diretamente com crianças em idade escolar de 4 a 5 anos, não por conta delas, mas pelo que implicava esse exercício fora da minha categoria profissional. Logo que cheguei, lembro que subi a rampa de acesso questionando esse tal exercício profissional, não compreendia de fato o quê o destino estava reservando para essa nova fase, e, apesar de ter estranhado, questionado e até me indignado com o desvio de função [...], procurei desde então exercer com a amorosidade e assumir por completo essa nova missão. (BULLÉ, *idem*, p. 15).

Mas segundo Grazinoli (2015), essas técnicas assumiram junto com o cargo uma responsabilidade de luta. Para ela:

Teve início o debate sobre o desvio de função e a militância assumida pelas/os profissionais da escola começou a questionar as condições materiais, objetivas e subjetivas, oferecidas pela universidade para a realização de um trabalho comprometido com a qualidade e com a garantia do direito à educação das crianças na primeira infância. (GRAZINOLI, 2015, p. 35).

A partir do concurso realizado em 2008 para TAE na UFRJ, até 2010, 48 Técnicos em Assuntos Educacionais assumem suas funções realizando atribuições comuns aos docentes, ou seja, atividades pedagógicas com as crianças. Alguns desses TAE's exercem atividades ligadas à coordenação, supervisão e administração escolar, mas a grande maioria, trabalhou na regência de grupos de crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses, na rotina da EEI-UFRJ. Esse foi um recurso adotado para buscar suprir a ausência de pessoal para o trabalho direto com os grupos de crianças, já que a função de TAE era prevista no quadro da universidade e possível para uma

unidade que ainda não era institucionalizada. De 2010 até os dias atuais, alguns desses TAE's já solicitaram mudança do local de trabalho.

Esse concurso para TAE (Pedagogos) com lotação específica para a EEI-UFRJ estava previsto no Edital N° 28, de 22 de abril de 2008, apesar de ser uma estratégia possível na época, medidas como essa acabam colocando a Educação Infantil num lugar onde o “jeitinho” prevalece. Na unidade, o concurso representou um avanço, pois pela primeira vez, após anos de provisoriedade, passou a existir um concurso específico para a escola. Mas, no cotidiano da EEI-UFRJ a chegada das concursadas provocou muitas tensões, à medida que os concursados para TAE tomavam posse e eram comunicados da real função que exerceriam na EEI-UFRJ, pois algumas dessas pedagogas, não esperava trabalhar na função docente. Algumas dessas servidoras começaram a solicitar nova lotação, que foi atendida à medida que novos concursados chegavam e, estes, também eram surpreendidos com a função que exerceriam.

Esses conflitos no cotidiano da EEI-UFRJ acabaram motivando uma nova postura da universidade, que inicialmente alocava os TAE's do concurso de 2008, exclusivamente na EEI-UFRJ. Com a solicitação em massa para sair de sua lotação inicial, a universidade passou a conceder, na medida do possível, que os TAE's recém chegados pudessem escolher seus locais de lotação.

No ano de 2009, a Técnica em Assuntos Educacionais, Aline Silveira, até então Supervisora Pedagógica da Escola, assumiu a direção da escola. Por motivos pessoais, deixou o cargo após um ano e meio de permanência e indicou a Técnica em Assuntos Educacionais Patrícia Gomes Passos para finalizar essa gestão. Em 2011, a direção da EEI-UFRJ passou para a Técnica em Assuntos Educacionais Rosane Cabral. Segundo Araujo (2015) nas gestões anteriores, com exceção dessa de 2011, a direção era constituída por indicação da PR-4.

Em 2011 quando Rosane Cabral se tornou diretora da EEI-UFRJ, aconteceu pela primeira vez uma consulta onde apenas os servidores puderam escolher entre duas chapas, a chapa de Rosane foi vencedora e aprovada pela PR-4.

No mesmo ano, em março, é publicada a Resolução N° 1 do Conselho Nacional de Educação através da Câmara de Educação Básica, que “fixa as normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal Direta, suas autarquias e fundações”. Foi esta legislação que impulsionou o debate político na EEI-UFRJ, sobretudo em relação ao seu papel como escola pública destinada à comunidade de forma ampla e irrestrita. Segundo Bullé (2016) a Resolução configurou-se em um enfrentamento para as unidades de Educação Infantil ligadas às Universidades Federais. Segundo ela:

A Resolução configurou um enfrentamento para Unidades de Educação Infantil ligadas às Universidades Federais. Os atores envolvidos têm a responsabilidade de interpretar e reinterpretar essas políticas educacionais, mas também de demonstrarem sua responsividade neste processo que envolve suas histórias, experiências, valores e propósitos e, sem dúvida, antigas discussões e novos desafios estão postos e, mais uma vez, além das questões estruturais, pedagógicas e políticas, a formação continuada e vagas para concurso ainda são importantes questões a serem tratadas. Assumem, portanto um papel ativo neste processo de validação desta proposta e na reescrita do roteiro sobre a história deste lugar. (BULLÉ, 2016, p. 35).

O cenário político aproximou a EEI-UFRJ das discussões acerca das políticas públicas na Educação Infantil, atribuindo novos sentidos e novas demandas para esta unidade destinada à primeira etapa da educação básica na UFRJ.

Para discutir a Resolução Nº 1 com a comunidade escolar, a EEI-UFRJ utilizou a sua Jornada para colocar o debate em pauta. Esse foi, inclusive, o tema da monografia de especialização que realizei em 2012 e que foi minha primeira aproximação com a temática de creches universitárias como campo de estudo.

Há algum tempo a EEI-UFRJ vêm promovendo com frequência, geralmente anual, Jornadas que inicialmente eram internas e que desde o ano de 2012 vêm procurando agregar outras instituições e interessados na temática da infância e da educação infantil. Segundo a Proposta Político Pedagógica da Escola, o objetivo principal dessas jornadas é a divulgação do trabalho desenvolvido na escola por diferentes participantes, como por exemplo, de todos da equipe da escola, estagiários de unidades acadêmicas parceiras, docentes destas mesmas unidades, funcionários técnicos-administrativos assim como de outros profissionais da educação.

Após a Resolução Nº 1 do CNE e motivados por encontros e debates acerca do tema, ocorreu em outubro de 2011, a V Jornada Interna da Escola de Educação Infantil da UFRJ, com o tema “Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ?” Neste encontro, que pode ser considerado um marco na história da EEI-UFRJ, estiveram presentes representantes da comunidade escolar, além da mesa composta por representantes do Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ), da Faculdade de Educação (FE-UFRJ) e do Sindicato dos trabalhadores em educação da UFRJ (Sintufrj), além de representantes da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4) e da Decania do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

Desse encontro saíram com o desejo da maioria dos presentes, de lutar por uma escola de educação infantil que estivesse na instância federal e no campus da universidade, ou seja, de encaminhar a institucionalização da EEI-UFRJ e sua vinculação ao CFCH.

O próximo passo foi a institucionalização da EEI-UFRJ, ou seja, que ela fosse reconhecida como uma Escola de Educação infantil da UFRJ, assim como o CAP-UFRJ. O primeiro caminho percorrido, foi a saída da unidade da PR-4 para tornar-se órgão suplementar do CFCH, assim como já eram o CAP-UFRJ e a Faculdade de Educação da UFRJ.

Quando o assunto da institucionalização da EEI-UFRJ foi pauta no Conselho Universitário da UFRJ (CONSUNI), os presentes puderam comprovar, que as falas dos conselheiros, reconhecia a importância da existência de uma unidade de educação infantil na UFRJ, isso porque veem nessa unidade mais uma forma da universidade cumprir o seu papel social. Nessa perspectiva, destaca-se a fala do atual Reitor Roberto Leher, que na ocasião da aprovação era membro do CONSUNI, representando os docentes:

Formalizar as unidades de educação infantil é também formalizar uma forma de pensarmos a função social da universidade pública. É importante destacar que, seja a unidade de educação infantil, seja o colégio de aplicação, não deveriam ser pensados como colégios 'da' UFRJ, porque na realidade são UFRJ. Cumprem uma função social decisiva [...] É um espaço que nós podemos forjar utopias e sementes de uma educação do futuro. E os nossos professores ao serem formados, devem experienciar essas novas formas de organização do nosso trabalho na unidade de educação infantil. Então é para que a UFRJ tenha sua função social fortalecida, para que a problemática da educação seja melhor trabalhada e melhor tratada na UFRJ. Para que possamos produzir conhecimento novo sobre a educação infantil, temos que apoiar de forma entusiasta e de maneira muito viva, esta iniciativa. (TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013).

No ano de 2014, passa a atuar uma nova gestão na EEI-UFRJ⁴⁹. É designado um Grupo Gestor *pró tempore*, composto por TAE's que atuavam como professoras na própria escola, uma delas inclusive já havia trabalhado na escola em anos anteriores e volta para assumir esse lugar. Esse grupo gestor tem a missão de além de coordenar de forma conjunta a escola, preparar um processo de eleição democrática para a escolha de quem deveria assumir a direção da EEI-UFRJ pelos próximos quatro anos. Segundo exigência da UFRJ, foi necessária a indicação de uma diretora, tendo então a Técnica em Assuntos Educacionais Jordanna Castelo Branco assumindo essa função. Após alguns meses, Jordanna solicita a saída da direção e outra TAE, membro do grupo gestor assume a direção, Alessandra Sarkis.

Sobre a gestão da EEI-UFRJ temos uma importante e recente referência, a dissertação de Iolanda Silva Menezes de Araujo, TAE da EEI-UFRJ, intitulada “O lugar da Educação

⁴⁹ Temos uma importante e recente referência para entender a institucionalização da EEI-UFRJ, que é a dissertação de mestrado de Flávia do Carmo Bullé, TAE da unidade, defendida em 2016, intitulada “Impactos da ‘institucionalização’: Um olhar a partir de encontros”.

Infantil na Universidade: Memórias da Gestão da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, defendida em 2015. A autora procura registrar a história da escola através de diferentes gestões, mais precisamente, três gestoras, que por mais tempo estiveram à frente da unidade e que contam das lutas que travaram para manter a EEI-UFRJ na Universidade.

Com a institucionalização da EEI-URJ foi possível acontecer o primeiro processo para a eleição da Direção da unidade, por meio do voto paritário da comunidade escolar. A escolha democrática da gestão representou o rompimento da informalidade na constituição deste lugar, representando politicamente um passo adiante para o reconhecimento institucional. Segundo Araujo (2015), após a inserção da EEI-UFRJ no CFCH, esta:

tornou-se uma Unidade no organograma da universidade. Desde então, a direção da escola tem depreendido esforços para organizar um processo de eleição para a composição da nova gestão da escola, já que, a equipe que atuava nesse momento decidiu não permanecer. Foi definido um período para inscrição de candidatos para a direção da EEI, mas as diversas tentativas foram frustradas, pois, nenhuma chapa foi inscrita durante o processo. Foi solicitado que alguém que não fosse da EEI pudesse assumir o cargo de direção, porém o Decano do CFCH orientou que o diretor deveria ser um membro da escola e não alguém de fora. Ainda assim não houve inscritos. As relações na escola já estavam desgastadas há algum tempo. Diante desse quadro, um grupo de professores, no qual me incluía, se reuniu e decidiu propor uma gestão compartilhada. Uma gestão em que todas as decisões seriam discutidas, avaliadas e resolvidas em comum acordo. A TAE Jordanna Castelo Branco foi um dos nomes para compor o Grupo Gestor e assinar como gestora – uma exigência da própria Decania, pois não haveria possibilidade do grupo assinar pela administração - não estava no momento lotada na EEI, mas já havia sido professora da mesma e gostaria de voltar, caso a indicação fosse aprovada pela Decania e a Comunidade Escolar. Nessa perspectiva nasceu o que passamos a chamar de Grupo Gestor *pro tempore*. Os nomes que iriam compor o Grupo Gestor foram apresentados pela a diretora Rosane durante a última reunião pedagógica do ano, foram eles: Alessandra Sarkis, Carla Vidal, Iolanda Araujo, Isabela Lopes, Jordanna Castelo Branco Michele e Priscila Basílio. Com exceção da técnica Alessandra Sarkis, cuja formação é em psicologia, as demais possuem formação em pedagogia. A princípio, não houve nenhuma oposição aos nomes ou à possibilidade da EEI ser gerida por um grupo e não por uma única pessoa. (ARAUJO, 20015, p. 37-38).

Nessa época, eu estava de licença da EEI-UFRJ para estudos, cursando o mestrado e fui convidada para fazer parte desse grupo gestor *pró-tempore*. Desse modo, assim que retornei do período de licença, atuei nessa experiência de gestão compartilhada.

O fim da gestão *pró-tempore* ocorreu, segundo Grazinoli (2015), com a confirmação pela comunidade escolar do nome de Alessandra Sarkis como diretora e Aline Crispim, como vice-diretora.

passou a ocupar o cargo a TAE Alessandra Sarkis, que foi confirmada como diretora através da primeira eleição que aconteceu na instituição, em acordo com as normas democráticas estabelecidas pela universidade e com a participação da comunidade escolar, inclusive, das/os professoras/es substitutos que atuam hoje na escola e representam 100% do quadro docente. (GRAZINOLI, 2015, p. 37).

Na época, a EEI-UFRJ realizou algo inédito na universidade, permitir que professores substitutos votassem isso aconteceu devido a particularidade que a escola atravessava na época, antes da vinda de professores de carreira, onde todo o seu quadro docente era composto por professores substitutos.

O Grupo Gestor foi responsável por implantar o Conselho Deliberativo da unidade. Segundo Araujo (idem):

No dia cinco de setembro do ano de dois mil e quatorze foi realizada a primeira reunião do Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ. O Conselho seguiu a organização dos demais Conselhos da Universidade. Sua composição era: 4 representantes docentes, aqui representadas pelos TAEs – Técnicos em Assuntos Educacionais – ainda em sala; 1 representante do corpo técnico; 1 representante e 1 suplente dos responsáveis pelas crianças. A direção da EEI ou sua substituta presidiria o conselho, e seu voto seria decisivo em caso de empate. O quorum mínimo para deliberações seria de metade mais um – 5 representantes segundo essa configuração – podendo a Presidência contabilizar para quorum. Desde então, todas as questões da EEI-UFRJ são discutidas pelas Representações e deliberadas em Conselho. (ARAUJO, 2015, p. 40).

A constituição do Conselho Deliberativo foi um importante passo político dado pela EEI-UFRJ, pois transformou as decisões da escola em decisões coletivas e democráticas.

Analisando o acesso da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo dos anos, é possível notar diferentes formas de ingresso: durante muitos anos o acesso era feito mediante lista organizada pela gestão, sendo selecionadas as crianças pela data de inscrição. Na comemoração de 25 anos da escola passou a haver Edital, dando mais transparência à seleção que era então realizada mediante sorteio. Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos (as) de servidores(as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012 passou a destinar um percentual de vagas para filhos(as) de estudantes da UFRJ. No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas. Desse modo qualquer família pôde concorrer a vagas para seus filhos e filhas na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Assim, a partir do ano letivo de 2013 a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversa: filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; filhos (as)

de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.

A questão do acesso foi tema da dissertação de mestrado que defendi em 2014, quando analisei a questão do acesso na EEI-UFRJ e foi possível ver, como que nas diferentes instituições que compõem a universidade, a questão do acesso ainda produz um grande dissenso no âmbito universitário. São diferentes formas de acesso, em diferentes unidades, pertencentes a uma única universidade, que, em geral não dialogam entre si.

Entre as dificuldades apontadas na época da pesquisa, estava a não vinculação com o Colégio de Aplicação da UFRJ. Esse inclusive já é um motivo sinalizado pela EEI-UFRJ, como fator que colabora com a desistência de matrículas, pois esse argumento é utilizado pelas famílias para justificar o desligamento ou a não efetivação da matrícula da criança, principalmente nos grupos das crianças maiores, com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade.

Outro importante dado diz respeito à visibilidade da EEI-UFRJ após a abertura do acesso à comunidade externa: em 2011, 38 famílias de servidores disputaram 13 vagas; em 2012, 17 famílias de estudantes da UFRJ, disputaram 5 vagas, enquanto que 54 famílias de servidores disputaram 13 vagas.

Com a abertura do acesso para o público em geral, o número de interessados aumentou. Em 2013, 273 famílias disputaram 43 vagas. Em 2014, 485 famílias disputaram 33 vagas. Em 2015, 406 famílias disputaram 28 vagas. Em 2016, 2.378 famílias se inscreveram para 25 vagas e em 2017, foram 2.013 inscrições para 22 vagas. Em 2018, a EEI registrou o maior número, na sua história, de inscrições para o edital de acesso: 2.758 inscrições para 28 vagas. Isso representa um aumento de 7.157% entre os anos de 2011 e 2018. Já para o ano de 2019, devido a todo impasse para a divulgação do Edital, que veremos adiante, a EEI-UFRJ registra apenas 493 inscrições, para 16 vagas, o que representa queda de aproximadamente 83%, na comparação entre os anos de 2018 e 2019.

A questão do acesso é o ponto mais polêmico dos debates que a Resolução Nº1 de 2011, trouxeram. “Essa última medida significou uma ruptura com o perfil de atendimento dessas unidades” (AQUINO, 2018, p. 46).

É possível afirmar que a abertura do acesso para o público tem potencializado a escola na busca de conquistas históricas, mas a EEI-UFRJ ainda vive uma institucionalização embrionária, uma vez que depende da Administração Central para efetuar compras e serviços na unidade, impedindo o exercício da autonomia e dificultando a administração por parte da gestão.

Após a abertura do acesso, a EEI-UFRJ foi institucionalizada, tornando-se órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), ao lado da Faculdade de Educação e do Colégio de Aplicação da referida universidade.

Outra conquista importante após abertura do acesso, diz respeito ao primeiro concurso para professor de carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico para a Educação Infantil (EBTT), que iniciou em 2015, concurso até então inédito na unidade. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Desse modo, a regência com as crianças deve ser realizada, como nos Colégios de Aplicação e/ou Federais, por Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conhecidos como Professor EBTT.

No que tange aos profissionais, a Resolução afirma que o ingresso dos profissionais da educação deve acontecer, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos:

A gestão e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal. (RESOLUÇÃO N. 1 CNE/CEB, art. 7).

Importante chamar atenção para o fato de que a Resolução aponta ainda no inciso IV do artigo 1º, para a necessidade de ingresso dos profissionais da educação, por meio de concurso público de provas e títulos. Dessa forma, apesar do quadro da EEI-UFRJ ser constituído, em sua maioria, por professores com contratos temporários, o acesso ocorre por meio de processo seletivo público, composto por prova escrita, prova didática, análise curricular e documental, sendo exigida como titulação mínima a graduação em Pedagogia. É garantida ainda ao profissional a formação continuada, por meio de reuniões de formação e projetos institucionais realizados em parceria com outras unidades da universidade.

Após a vinculação da EEI-UFRJ ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, intensificou a urgência por um concurso público para o cargo efetivo de docente EBTT. Após idas e vindas na arena política universitária, no dia 22/10/2015 foi publicado no Diário Oficial da União, o edital n. 366, visando o concurso público para provimento efetivo de vagas no cargo de Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT, para lotação na Escola de Educação Infantil da UFRJ. A homologação final desse concurso aconteceu, em 23 de dezembro de 2016, no Diário Oficial da União n. 246. Nessa portaria é possível observar 13 candidatos classificados (sendo 10 mulheres e 3 homens). Foram

convocadas as quatro primeiras colocadas no concurso, todas mulheres. Dessas vagas, três são de ampla concorrência e uma é referente a Lei n. 12.990/2014 (cotas para negros).

Essas professoras iniciaram efetivamente na EEI-UFRJ no primeiro semestre de 2017. A entrada dessas professoras EBTT's tem trazido novas perspectivas e mudanças para a identidade da EEI-UFRJ. Temos na unidade as crianças, suas famílias, alguns recreadores, que ainda permanecem na unidade, exercendo funções de apoio; os Técnicos em Assuntos Educacionais, que realizam atividades de suporte pedagógico e administrativo; os professores substitutos, com contratos temporários; e os EBTT's. Todos esses atores estão se relacionando no cotidiano da EEI-UFRJ.

Mesmo com a realização de concurso para EBTT, a EEI-UFRJ enfrenta ainda o desafio na constituição de corpo docente efetivo, com integrantes da carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Apesar de ter sido um avanço a conquista do seu primeiro concurso público para a carreira supracitada iniciado em 2015 e finalizado em 2017 com a posse das professoras, o baixo número de vagas conquistadas, apenas 4, ainda coloca a instituição em uma situação vulnerável à transitoriedade dos que atuam diretamente com as crianças, devido ao vínculo temporário.

Ao longo dos 35 anos de existência da EEI-UFRJ, a função docente foi exercida por atores diversos. Mas três carreiras chamam a atenção na EEI-UFRJ: Recreacionista, Técnico em Assuntos Educacionais e Professor EBTT. Vejamos as atribuições desses cargos:

Recreacionista: Elaborar e promover atividades recreativas diversificadas, visando ao entretenimento, à integração social e ao desenvolvimento pessoal. Promover atividades lúdicas, estimulantes à participação. (Fonte: <http://progep.ufes.br>).

Técnico em Assuntos Educacionais: Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade. (Fonte: Edital Nº 28, de 22 de abril de 2008).

Professor EBTT: Docência em Educação Infantil para crianças na faixa etária de 0 a 5 anos e 11 meses; atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito das ações da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro; além de outras previstas na legislação vigente. (Fonte: Edital Nº 366, de 22 de outubro de 2015).

Quando verificamos as atribuições do cargo denominado Técnico em Assuntos Educacionais, normalmente chamado TAE, percebemos que a prática pedagógica e efetiva com

as crianças da educação infantil dessa instituição foi entendida na atribuição do cargo apenas como um exercício de “executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade”. Assim é possível entender toda a dificuldade que alguns recém empossados tinham quando eram recebidos na EEI-UFRJ.

É possível notar, que nas atribuições do Professor EBTT existe uma clareza e detalhamento das atribuições pedagógicas e de regência que o profissional deverá exercer.

A atenção da UFRJ para com a sua Escola de Educação Infantil apresenta, de fato, muitos desejos (como a de construção de novos prédios e ampliação do atendimento)⁵⁰ e realizações (como a de concurso público para profissionais da escola). A Resolução Nº 1 acabou impulsionando os debates políticos na escola, como também transformou a EEI-UFRJ em pauta da arena universitária e a aproximou ao contexto de políticas públicas para a educação infantil na esfera local e nacional.

Segundos dados fornecidos pela própria escola, no ano de 2017, a escola contava com 4 (quatro) Professores EBTT's, 28 Professores Substitutos, 37 Técnicos Administrativos em Educação (entre esses 15 TAE's, 2 recreacionistas e os outros, nas mais diversas funções), 8 profissionais que atuam na limpeza e 10 vigilantes.

Seu espaço físico conta com 6 salas (uma sala para cada grupo de crianças), uma sala de movimento, uma sala de ateliê, uma biblioteca, um refeitório e um pátio (vide imagens abaixo) que possui um espaço ao ar livre e uma área coberta. A escola também possui os projetos: Ateliê, Cinema, Clube de Ciências e Educação Física.

Figura 14 - Corredor de acesso as salas da EEI-UFRJ



Fonte: ADUFRJ

⁵⁰ Como previsto em Plano Diretor UFRJ 2020.

Figura 15 - Imagem atual do Pátio da EEI-UFRJ



Fonte: Coordenadoria de Comunicação Social (CoordCOM UFRJ)

A escola tem capacidade para receber um total de 93 crianças, segundo dados da própria unidade.

A EEI-UFRJ atendia no ano de 2017, 92 crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses. No final do ano de 2018, a escola atende 71 crianças, pois ao longo do ano, 17 crianças saíram. Os principais motivos alegados pelas famílias que não realizaram ou cancelaram a matrícula na EEI-UFRJ são: logística familiar, distância, greves, interrupções de atendimento, atendimento irregular em horário reduzido e a não progressão ao CAp-UFRJ.

A escola divide os grupos através da faixa etária das crianças no momento da matrícula: Grupo I – 4 meses a 11 meses; Grupo II – 1 ano a 1 ano e 11 meses; Grupo III – 2 anos a 2 anos e 11 meses; Grupo IV – 3 anos a 3 anos e 11 meses; Grupo V – 4 anos a 4 anos e 11 meses e Grupo VI – 5 anos a 5 anos e 11 meses.

A unidade no ano de 2018 já não apresenta crianças oriundas da época em que o edital de acesso da escola era destinado para servidores. Portanto, todas as crianças que estão atualmente na EEI, entraram após o acesso universal. Mas vale registrar que das 71 crianças que estão em 2018, 21 crianças fazem parte de famílias que tem relação direta com a UFRJ (são 14 de servidores, 5 de estudantes e 2 de trabalhadores terceirizados da universidade), o que representa quase 30% das crianças da EEI.

No sorteio de acesso para o ano de 2018 na EEI-UFRJ, quando levamos em consideração diferentes grupos de faixa etária, a relação candidato x vaga é de 26,6 por vaga (Grupo I) até impressionantes 293 por vaga (Grupo III). A média total, levando em consideração

todos os seis grupos, é de 98,5 por vaga. No ano de 2017, foram 91,5 por vaga. Para o ano de 2019, ficou em 30,8 a relação candidato vaga.

A EEI-UFRJ, por ser uma unidade universitária, ao longo de sua trajetória firmou parcerias com unidades acadêmicas da UFRJ com o intuito de desenvolver ações subsidiadas pelo tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, tendo como foco principal, o processo de produção de conhecimento. Algumas parcerias tem se consolidado ao longo dos tempos e outras ocorreram de forma pontual ou não tiveram continuidade. Podemos citar como exemplos parcerias para a prática de ensino (Faculdade de Educação), projetos de pesquisa (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Educação; Faculdade de Odontologia e etc) e extensão (Escola de Educação Física e Desportos; Escola de Música e Faculdade de Letras).

A EEI-UFRJ alcançou algumas conquistas após a Resolução Nº 1. Avanços que traduzem a luta política pela identidade da Escola de Educação Infantil na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Contudo, a escola tem novos desafios pela frente.

Entre os principais desafios da escola atualmente estão: a aquisição de orçamento próprio, a posse de mais professores EBTT's e a aquisição de sede própria.

A sede própria é um antigo sonho da unidade, para ter um espaço que atualmente, possa atender ao artigo 5º da Resolução Nº 1: “condições de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene”.

O local onde a EEI-UFRJ se localiza há quase 40 anos, é uma adaptação de uma ala hospitalar do IPPMG e embora os espaços internos tenham sido organizados para o atendimento às diferentes funções desempenhadas pela unidade, com salas administrativas e pedagógicas, área para atividades externas, local para alimentação e berçário, este espaço, segundo a escola, não é adequado para a organização e a proposta pedagógica da unidade.

A institucionalização provocou a necessidade de revisão do Regimento e do Projeto Político Pedagógico da escola, reacendendo o debate político e desencadeando grupos de trabalho, com a participação de membros dos diferentes segmentos da comunidade escolar, a fim de reafirmar o papel e a identidade da EEI-UFRJ.

Um trabalho importante para entender o processo de construção do Regimento, tendo em vista o cumprimento da Resolução Nº 1 de 2011, é a monografia de Maria de Fátima Alves Calado, com o título “Processo de Construção do Regimento Interno da EEI-UFRJ”, defendida em 2012 e que traz importantes registros desse documento e principalmente das mudanças que ocorreram. Vejamos algumas das principais mudanças:

A Direção Geral vai ter uma vice-direção, não um substituto eventual e foi criada uma Coordenação de Pesquisa e Extensão que não existia. [...] Os itens que falam de estágio passaram para a Coordenação de Estágio. A Equipe de Educadores, chamada neste novo Regimento de Equipe de Docentes, está vinculada a Coordenação de Ensino. São atribuições da Equipe de Docentes, planejar adequadamente o trabalho que será desenvolvido junto às crianças no que se refere ao objetivo, conteúdo, técnicas, linha pedagógica e proposta pedagógica, manter contato com os responsáveis, no que tange ao desenvolvimento da criança, participar das atividades curriculares e reuniões pedagógicas. Ter domínio do conhecimento pedagógico e buscar aperfeiçoá-los de modo a inteirar-se dos avanços mais recentes na sua área de atuação. (CALADO, 2012, p. 32-34).

O artigo 2º da Resolução Nº 1, traz considerações quanto à necessidade de que as unidades de Educação Infantil vinculada às Instituições Federais de Ensino Superior possuam Projeto Político Pedagógico que esteja em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e que além disso, apresente os fins e objetivos da unidade educacional e explicita sua concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem.

Atualmente, a EEI-UFRJ realiza revisão em seu Projeto Político Pedagógico, com a participação de todos os atores da comunidade escolar, no sentido de dar visibilidade ao trabalho cotidiano desenvolvido na unidade de forma mais clara e ampliada.

Neste aspecto, podemos pontuar que a EEI-UFRJ tem como eixos norteadores de sua proposta pedagógica as brincadeiras e interações. A unidade pauta-se no conceito de criança ativa e participativa e na importância da construção de uma prática pedagógica que seja resultado de uma parceria entre adultos e crianças. A participação e envolvimento das famílias também é um dos princípios essenciais do trabalho realizado na instituição.

A EEI-UFRJ funciona em período integral, com duração de dez horas diárias (de 7:30 até 17:30), respeitando-se a legislação quanto aos dias letivos e ao período de férias dos funcionários e professores da instituição. As famílias são orientadas a não ultrapassar do horário de 9:30 na entrada e de buscar as crianças a partir das 15:30⁵¹. A escola tem como parâmetro o calendário do Conselho Universitário da UFRJ (CONSUNI).

Segundo documento do processo de institucionalização da EEI-UFRJ (2012):

Atualmente há aproximadamente quinze crianças por grupo e quatro professoras responsáveis, divididas por turnos. Essa situação está sendo revista, buscando atender os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil e ao mesmo tempo, abrir espaço para estudo e planejamento dos professores no tempo/espaço do trabalho, assim como permitir que a participação dos estagiários esteja garantida nesses encontros. O horário de funcionamento é realizado das 7h30min às 17h30min e a alimentação é feita nos momentos de

⁵¹ Segundo Manual das famílias da EEI-UFRJ, disponível em: <http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019.

colação, do almoço, do lanche das 15h e do lanche das 17h. O atendimento institucional em período integral para crianças entre 4 meses, 5 anos e 11 meses engloba, portanto, questões complexas. Estas questões dizem respeito principalmente à sistematização de rotinas e práticas saudáveis na escola, a institucionalização dos processos educativos (levando em consideração as práticas familiares), assim como as questões relacionadas ao desenvolvimento e crescimento infantil, além do constante contato com os pais. A educação nessa etapa inclui questões relacionadas à saúde física, emocional e psicológica das crianças, as relações entre a criança e seus pais, pais e professores, criança e professores e outros adultos, e ainda, a parceria entre família e escola no que diz respeito ao compartilhamento a educação destas crianças. “Desta forma, a escola de educação infantil atuará como uma instituição que reconhece os interesses, demandas e direitos de sua população e da sociedade como um todo. (DOCUMENTO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO EEI-UFRJ, 2012).

Através de um panorama histórico da EEI-UFRJ é possível notar que durante as quase quatro décadas de existência, a escola tem sido marcada por muitas lutas que atravessaram sua história, no intuito de dar visibilidade, identidade e qualidade ao trabalho pedagógico oferecido às crianças e suas famílias. Dias (2016) resume a experiência de passar pela EEI-UFRJ, como professora substituta e pesquisadora, em sua monografia intitulada “Espaços e tempos na Educação Infantil: reflexões sobre as práticas pedagógicas de uma escola universitária”. Vejamos o que nos conta a professora:

A EEI-UFRJ é uma instituição diferenciada por possuir diversos espaços para o trabalho que é desenvolvido com as crianças, pela quantidade de profissionais que realizam esse trabalho para que as necessidades e especificidades dos meninos e meninas sejam consideradas, por incentivar a participação das famílias no cotidiano da escola, pela preocupação com a formação continuada dos profissionais que atuam na instituição e pelos momentos que são propiciados para que os profissionais reflitam sobre as práticas pedagógicas. (DIAS, 2016, p. 29).

Através das palavras dessa professora pesquisadora é possível entender de que escola estamos nos referindo, onde podemos ousar pensar condições de liberdade para adultos e crianças. Para isso, é necessário estar atento para a sua história, suas declarações de valor, suas prioridades políticas, suas relações sociais, as relações de poder que estabelecem e/ou se sujeitam, suas regras, suas vozes e silêncios, as restrições externas, bem como a pressão que tal instituição sofre. Esse é o desafio do próximo capítulo, quando vamos apresentar os documentos que enunciam as crianças. De que forma a UFRJ tem visto e dialogado com a infância da sua escola infantil?

A rosa de Hiroxima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas oh não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A antirrosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

Vinícius de Moraes

5 NA BUSCA POR RASTROS DA CRIANÇA ENUNCIADA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (EEI-UFRJ)

Então eu trago das minhas raízes crianças a
visão comungante e oblíqua das coisas.
Manoel de Barros

Neste capítulo vamos mergulhar fundo em tudo que a Universidade Federal do Rio de Janeiro tem produzido de “conteúdo” a respeito da Escola de Educação Infantil e, conseqüentemente sua infância. O que desejamos neste capítulo é seguir o rastro da infância num mundo tão adultocêntrico de atas, documentos, reportagens, resoluções, estatutos, regimentos. Mas a infância resiste! É essa resistência infantil que nos impulsiona a buscar em cada documento essa resiliência, essa potência da criança.

A infância não está em presença nesta tese (e elas necessariamente, não precisam estar para anunciar!), pois isso demandaria um novo trabalho, tão complexo como está sendo este. Este trabalho é para a infância! É para afirmar que a criança, mesmo quando silenciada, marginalizada ou tutelada, ela é uma importante força anunciativa dessa que é uma das mais influentes universidades do Brasil.

Existem muitas formas de se chegar à infância, estamos aqui diante de uma tentativa de um olhar plural, de perceber nesses documentos que a universidade gera diariamente, como a infância aparece. É, portanto, uma nova escuta da infância na universidade, que deseja ser o ponto de partida, para que novos estudos aconteçam. Desse modo queremos nos afastar da visão tradicional da criança, como apenas ser em trânsito para a adultez. As pistas da infância que nós percorremos mostram muito mais que isso. Mostra uma infância que participa de movimentos de reivindicação (como da reunião de Consuni) e que tem sua pauta (como no cartaz de reivindicações para o então futuro reitor). Essas crianças rompem assim o entendimento de “criança objeto de cuidado”, para a “criança sujeito de direitos” (SARMENTO, 2013). E são elas, as próprias crianças que estão enunciando isso, com seus cartazes, gritos, choros, brincadeiras. Pois “como humano, é como enunciadore que nascemos, conosco nasce uma nova palavra, uma palavra jamais dita antes: a nossa!” (MELLO, 2018, p. 954).

E os adultos? Seguem querendo tutelar e colonizar a infância, mesmo na universidade. Bhabha, em seu texto “Locais da cultura”, de 1998, logo no início, faz um questionamento

interessante para pensar a contemporaneidade: “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das partes da diferença?” (BHABHA, 1998, p.20).

Estamos tratando do que Sarmento & Marchi (2017) chamam de normatividade da infância, onde estamos diante de um

conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância. (SARMENTO & MARCHI, 2017, p. 955).

Esta normatividade acaba por definir, em cada momento histórico, quais as orientações que vão constituir o chamado modo de “administração simbólica” da infância (SARMENTO, 2004).

Durante a escrita desta tese, foi possível notar a importância do diálogo entre gerações na universidade, pois este espaço é isso, um território que representa a nossa sociedade. Portanto, ocupada por bebês, crianças, adultos, idosos. Essas diferentes gerações dialogam com essa universidade, anunciam, interpelam. Estamos entendendo que a universidade é um conjunto tensionário de forças anunciativas, de diferentes gerações e de diferentes posições anunciativas.

Aqui nos propomos a pensar esse diálogo apenas com uma das gerações: a infância. A infância está na universidade e não apenas nos lugares que pensamos que ela está, a Escola de Educação Infantil e o Colégio de Aplicação, por exemplo. Existe uma pluriversidade de infâncias na UFRJ: a infância hospitalizada do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), as crianças que recebem diariamente atendimento no ambulatório deste mesmo Instituto, as crianças dos mais diferentes locais do Rio de Janeiro, que participam de projetos de extensão da universidade, em suas escolas, as crianças que atravessam a Cidade Universitária de ônibus, carro, bicicleta, a pé, as que brincam na margem da Baía, aquelas que acompanham seus pais e mães estudantes ou servidores e que denunciam essa infância sem espaços pensados para ela. Enfim, são muitas infâncias e de todas essas, escolhemos para esta tese, as crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Não queremos aqui dar visibilidade à infância, nem destacá-la, pois são as próprias crianças que fazem isso com suas vozes, seus choros, seus balbucios, suas produções. O que queremos aqui é criar um outro olhar para a infância na universidade. E assim, propor que a universidade possa, além de olhar, falar, dialogar com e sobre esse potente grupo social, também se deixar sintonizar com esses saberes infantis, pois esses são saberes que constituem

a UFRJ. Defendemos aqui, que essa universidade tem saberes que outras universidades que não possuem uma unidade de educação infantil, não terão. Desse modo, nos perguntamos: Em que medida os saberes da infância passam a ser saberes da universidade?

Desejamos, nesta tese e na vida, que a criança desocupe esse lugar que o mundo adulto constantemente lhe atribui, de simples apêndice, esse lugar simplesmente funcional e, principalmente, que possamos parar definitivamente de colocar a infância numa temporaneidade futura, pois muitas gerações de infância já passaram esperando por um futuro que nunca chega. A criança é o agora! A pequena infância e, mais radicalmente, os bebês são o agora! As crianças não podem ser simplesmente mais uma fonte, elas são também documentos, narrativas, resistências e luta. Elas não são apenas alunos, um número de matrícula, elas são antes de qualquer coisa, seres humanos capazes, são crianças.

Nesta tese, na tentativa de ser coerente com esta infância do presente, apresentamos inicialmente um capítulo dedicado a pensar a criança. Chamamos muitos interlocutores para refletir sobre essa infância, não apenas a Sociologia da Infância, como planejado inicialmente, mas os Estudos da Infância, na tentativa de ampliar o campo e o nosso olhar. Subverter a lógica! Cruzar um oceano para trazer mais belezas e denúncias para esta tese. Estar longe desse campo de pesquisa, que é meu lugar de trabalho, desde 2010, a Escola de Educação Infantil, para conseguir ter um olhar atento para encontrar (ou não!) essa infância nesses documentos. Foi, portanto, um investimento profissional e pessoal grandioso, inédito, doloroso e extraordinário. Estar durante um ano longe do meu país, da minha família, do calor latino-americano. Caminho difícil e necessário.

Já percebemos, neste estudo, que não é toda universidade que tem a coragem de dialogar com a infância. Mas a UFRJ tem, há muitas décadas, aceito esse desafio. Então o objetivo deste capítulo é pensar qual o compromisso que a universidade tem com a EEI e com essa infância que está presente lá. Que infâncias se manifestam nesses documentos? Onde a criança aparece?

5.1 Dos documentos

Desde que esta tese era um pré-projeto, esses documentos foram sendo localizados e organizados. Escolhemos como marco inicial para análise dos documentos, o ano de 2011, já que este foi o ano da Resolução Nº 1, que provocou tantos ecos nas unidades universitárias

federais de Educação Infantil espalhadas pelo Brasil. Portanto, vale dizer que são analisados, os documentos, do período entre 2011 e 2018.

Para esta tese, localizamos 244 documentos, que estão disponibilizados na internet ou foram compartilhados por correio eletrônico para a comunidade escolar da EEI. Em todos os documentos procuramos pelo termo “ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL”, pois não obtivemos sucesso nas pesquisas ao utilizar apenas as expressões “infância” ou “criança”, pois apareciam ocorrências de outras unidades ou assuntos muito amplos. Organizamos a análise dos dados em dois grandes blocos: “Da instituição” e “das entidades sociais”. Isso porque, entre os documentos recolhidos e localizados, esses dois caminhos demonstraram os limites e tensões dos diferentes lugares que anunciam a infância.

Entre as instituições, localizamos documentos da UFRJ (estatuto, atas do Conselho Universitário, notícias, *site*, etc), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) do qual a EEI faz parte como órgão suplementar (neste Centro localizamos atas, notícias, resoluções, *site*, etc) e na própria Escola de Educação Infantil (Projeto Político Pedagógico, Regimento, notícias, *site*, etc).

Já nas entidades sociais, localizamos documentos da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Adufrj), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (Sintufrj) e do Diretório Central dos Estudantes Mário Prata (DCE-UFRJ), neles encontramos reportagens, discursos, entre outros documentos.

Através da análise de conteúdo (Bardin), que utilizamos para cruzar os dados encontrados, acabamos elencando algumas temáticas, que nos remetem aos assuntos que apareciam nos textos analisados: Professores “**Substitutos**”, “**Identidade**”, “**Acesso**” à EEI-UFRJ, “**Tripé**” Universitário, “**Infraestrutura**”, “**Complexo**” de Educação Básica, “**Greve**”, “**Integração**” EEI e CAP, “**Institucionalização**”, Professoras “**EBTT**”, “**Calendário**”, “**Terceirizados**”, “**Violência**”, “**Regimento**”, “**Orçamento**”, “**Municipalização**”, Técnico em Assuntos Educacionais (“**TAE**”), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (“**PIBID**”), “**Histórico**”, “**Resolução**” Nº1, “**Comitê**” Permanente de Educação Básica, “**Plano Diretor**”, Plano de Desenvolvimento Institucional (“**PDI**”), “**Educação Básica**”, “**Assistência Estudantil**”, “**Gestão**”, “**Saída dos bebês**” do Edital para 2019, “**Inclusão**”, “**Redução do Horário**” e “**Sindicato**”. Estamos chamando essas questões de temáticas, pois foi dessa forma que organizamos os quase 250 documentos localizados. Todos esses documentos foram lidos, procurando pistas da infância em cada um deles e depois verificamos em qual das temática cada documento se aproximava, entre essas que surgiram e que foram listadas anteriormente. Na análise de todos os documentos, foi possível notar que as temáticas mais discutidas foram:

“**Identidade**”, com 30 ocorrências, seguido de Professores “**Substitutos**”, com 24 e Professores “**EBTT**” com 21 menções ao tema.

Após o mergulho em todos esses documentos, estão organizados em 30 temáticas, que emergiram no decorrer da pesquisa, em seis grandes cenários onde a criança enuncia e que serão mais detalhados adiante, mas que já vale informar. Os cenários são: “Da EEI”, “Das pessoas”, “Da UFRJ”, “Do tripé” universitário, “Dos desafios” e “Da infância na universidade”.

Foi possível verificar que as crianças não aparecem diretamente nesses documentos localizados, o que em si já é um dado interessante de ser analisado, um apagamento da infância, mesmo nos assuntos relacionados à escola onde 71 crianças passam até 10 horas por dia, num calendário que prevê os 200 dias letivos e numa escola que existe há quase 40 anos. Em alguns momentos, ao ler os documentos, parecem que as crianças não estão lá. O que notamos nesses documentos é que nas raras vezes em que falam sobre as crianças, são os adultos que falam sobre elas e não conseguem ser representantes à altura, remetendo a Almeida quando afirma que “o adulto é sempre alguém que ocupa uma posição superior de domínio e poder” (2009, p. 24). Essas são tensões que vamos analisar neste capítulo, pois acreditamos que nessas contradições já reside uma visão da infância. Estamos certas de que não estamos falando de uma infância, mas de sua multiplicidade, pois

Cada criança-indivíduo transporta e gere, numa ou em várias combinações, as várias infâncias que lhe foram sendo transmitidas e que são actualizadas no vaivém quotidiano entre espaços e redes de coexistência. Não basta por isso um olhar estático e em profundidade sobre as crianças isoladas em certo lugar, em certa instituição de pertença ou de socialização. Para inovar, é preciso reconstruir e compreender o fabrico sempre renovado do repertório das disposições plurais, actualizada em experiências de contextos plurais. (ALMEIDA, 2009, P. 64-65).

Prosseguimos, buscando e analisando as pistas da infância em um mundo adulto: a universidade. buscamos fazer saltar nos documentos encontrados qualquer indício que dialogue com essa infância que são muitas e com esse lugar que acolhe e interage com a infância na UFRJ: a Escola de Educação Infantil.

5.1.1 Da instituição

Quando começamos a trilhar os primeiros caminhos metodológicos da tese, os documentos referentes à própria instituição foram os primeiros que pensamos e ao qual

recorremos. A ata do Conselho Universitário (Consuni) foi um deles. O mesmo Conselho em que em agosto de 2013 foi amplamente discutida e, posteriormente aprovada a institucionalização da Escola de Educação Infantil, que inclusive mudou o Estatuto da UFRJ. Nesse debate da institucionalização se destacam a fala de dois conselheiros: Maria Leão, representante do DCE e Roberto Leher, representante da Faculdade de Educação e que futuramente seria Reitor da UFRJ. Dito tudo isso, vale demonstrar a complexidade de mergulhar nesses documentos. Pois uma única ata nos aponta para tantas rotas.

No que tange à esfera institucional seguimos uma rota mais óbvia: a UFRJ e o CFCH e a EEI, que a constituem. Nessas esferas que são simultaneamente UFRJ, mas cada qual com sua identidade, seu papel, sua autonomia e seu lugar de fala. Vejamos quais pistas encontramos em cada uma destas.

5.1.1.1 Universidade Federal do Rio de Janeiro

Desde o início da pesquisa, buscar documentos da própria universidade foi o caminho mais lógico. Inicialmente pensamos nas atas do Consuni e no Estatuto da Universidade, mas ao longo da procura por documentos, outros caminhos foram se revelando.

Desse modo, foram localizados os seguintes documentos, no que tange à Escola de Educação Infantil: 43 atas do Consuni; 3 informações no *site* da UFRJ e 39 notícias, em <<https://ufrj.br/>> e foram encontrados ainda outros 5 documentos (o Estatuto da UFRJ, o Plano Diretor e 3 documentos referentes ao que a UFRJ está chamando de “Complexo de Formação de Professores”). Vejamos a seguir o que esses documentos nos revelam.

5.1.1.1.1 *Site*

O *site* foi um elemento instigante ao qual recorremos durante todo o caminho da pesquisa, para alimentar as discussões alinhavadas nesta tese. E uma das coisas que mais chama a atenção é notar que assim que se abre a página principal da universidade < <https://ufrj.br/>>, existem onze *links* principais que direcionam quem está navegando pelo site, nele é possível ler

o *link* “Educação Básica”, que aparece em terceiro na lista de onze atalhos. Na frente desse link estão apenas “Acesso à Informação” e “Acesso à Graduação” (Vide Figura 8).

Acredito que essa recente organização do site é interessante de ser analisada, pois afirma que a Educação Básica, apesar de não ser a atividade fim, se constitui como UFRJ e é considerada importante para a formação de todos aqueles que estão estudando na universidade, para inspirar políticas públicas, para receber e dialogar com a infância, enfim, para exercer o papel do tripé universitário.

Ao abrir o link da “Educação Básica”, o que se nota é um texto introdutório que aborda como a UFRJ entende seu papel diante do desafio de ter unidades que cumprem essa finalidade. Segundo o documento, o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil são “campos preferenciais de estágio para licenciandos de toda a UFRJ, assim como atuam, em conjunto com a expertise do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, na formação de professores para a rede pública de ensino”. Portamos, notamos uma ênfase muito grande apenas na formação de professores, o que é um equívoco, pois essas unidades vão além desse papel de formadoras.

O documento afirma ainda o diferencial de ser uma unidade de Educação Básica no contexto universitário, chamando a atenção para sua finalidade em sintonia com o tripé universitário.

Essas Unidades desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando, sobretudo, à formação profissional e de pesquisadores de alto nível acadêmico por meio de Cursos de Graduação, de Pós-Graduação e de Extensão, a produção de conhecimentos com enfoque interdisciplinar e o diálogo constante com a sociedade. Suas reflexões e ações estão voltadas para a compreensão dos **sujeitos**, das relações sociais e das formas de organização social, nas mais diferentes dimensões. (<https://ufrj.br/>; grifos nossos).

Depois dessa nota introdutória, CAp e EEI se apresentam brevemente e aparece o endereço das unidades, bem como sua página eletrônica: <http://www.cap.ufrj.br> e <http://eei.ufrj.br>.

No caso da apresentação do Colégio de Aplicação, chama atenção o destaque que é feito para seu papel de “Aplicação”, e de laboratório por onde transitam “pesquisadores externos”, “alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas”. Quando lemos o texto nos perguntamos: Onde estão às crianças e jovens dessa unidade? A única menção que é feita no texto aos estudantes é no final quando afirmam que “**alunos** da educação básica do CAp, em particular do Ensino Médio, têm oportunidade de participar de programas de Iniciação Científica realizando estágios em outras unidades da UFRJ”. E continua afirmando desse lugar

de estudantes pesquisadores: “bem como apresentar seus trabalhos em jornadas e congressos científicos”.

Vejamos parte da breve apresentação do CAp-UFRJ:

É um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH e a unidade de Ensino Fundamental e Médio da UFRJ. Desempenha a sua função acadêmica e institucional ancorada nos preceitos de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere à formação de professores, o CAp vem contribuindo para a formação inicial a partir do trabalho pedagógico dos alunos da graduação da UFRJ e de instituições federais conveniadas, assim como a formação continuada mediante a atuação conjunta com a Faculdade de Educação.

Nas últimas três décadas, como escola de educação aplicada, o CAp agregou ao seu projeto político-pedagógico os projetos de pesquisa e extensão que têm como objetivos a produção de materiais didáticos, metodologias, práticas pedagógicas e, sobretudo, formação de professores. Os projetos contam com a participação de bolsistas de Iniciação Científica, de Extensão e de Iniciação Artística e Cultural, sob a orientação do corpo docente. A qualidade de ensino do CAp, tem atraído pesquisadores externos para desenvolverem pesquisas na área de educação. (<https://ufrj.br/>. Data de acesso: 03/02/2019).

Depois, a EEI se apresenta de forma sucinta, mas demarcando sua identidade e suas conquistas recentes, entre elas a institucionalização da unidade e seu acesso universal para entrada das crianças.

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro é um Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas e tem como objetivo geral oferecer atendimento de Educação Infantil, com acesso universal, a **crianças** de ambos os sexos, na faixa etária de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos e 11 (onze) meses, atuando como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desta forma, configura-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da educação e ensino da Educação Básica. (<https://ufrj.br/>. Data de acesso: 03/02/2019).

Todas essas informações dadas até aqui estão em uma única página eletrônica. É interessante notar que usam três diferentes expressões para se referir à infância, que foram demarcadas acima: **sujeitos**, **alunos** e **crianças**. A primeira expressão, “sujeitos”, utilizada na nota introdutória da própria universidade no que tange os objetivos da Educação Básica. A segunda expressão, “alunos”, expressa pelo CAp e a terceira, “crianças”, demarcada pela EEI.

Na página, além de fazer falta imagens das unidades, há que se considerar que, nesse espaço para apresentação, o objetivo parecia ser o de uma breve apresentação, mas devemos estar atentos também ao fato de que são nesses pequenos espaços que temos a rara oportunidade, de num mundo tão adultocêntrico e burocrático, que por muitas vezes é a universidade,

apresentar a beleza da infância que ocupa essas unidades. Por que não podem ser as próprias crianças que anunciam essas unidades? Por que elas não podem apresentar junto com os adultos? Mesmo de modo combinado, crianças e adultos enunciando.

Na apresentação da EEI-UFRJ, chama atenção o uso de uma expressão tão comum no contexto empresarial: “inovação”. Como vimos no capítulo 3, precisamos estar atentos para o cuidado no uso dessas palavras, pois elas acabam sinalizando as intenções dos lugares que a pronunciam.

Em outra página, localizada no *site* da UFRJ, é apresentado o Centro de Filosofia e Ciências Humanas e as unidades que compõem este Centro, desse modo a Escola de Educação Infantil é apenas mencionada e informações dos objetivos da Educação Básica são repetidos, os mesmos do documento anterior. Assim foi uma produção do Centro essa apresentação breve da Educação Básica.

A outra página encontrada diz respeito ao que a UFRJ chama de “Complexo de Formação de Professores”. Segundo informações da universidade, a iniciativa inédita da UFRJ procura atender o papel dessa instituição com a sociedade.

Em face aos desafios político-epistemológicos que interpelam as universidades públicas em nosso país, exigindo um reposicionamento dessas instituições no cenário político contemporâneo, a UFRJ está profundamente empenhada em contribuir de forma sistemática e permanente na construção de uma política de formação docente da educação básica que vem se delineando em torno da ideia de um **Complexo de Formação de Professores**. (<https://ufrj.br/cfp>. Data de acesso: 03/02/2019).

Depois, o documento afirma que as primeiras ações realizadas para pensar esse “Complexo” têm conjugado ações internas e externas à UFRJ.

A proposta de construção desse complexo envolve um duplo movimento – interno e externo da UFRJ – que, embora tenham suas singularidades, precisam ser compreendidos de forma articulada. O movimento interno consiste na busca de caminhos institucionais que permitam a emergência de um espaço de diálogo e de decisão – uma “casa comum” – que acolha as ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas em unidades, cursos, por sujeitos-docentes/técnicos envolvidos diretamente com experiências de formação inicial e continuada dos docentes da educação básica na UFRJ. O segundo movimento – externo – implica em mapear as escolas públicas parceiras no processo de formação docente desenvolvido pela UFRJ com o objetivo de otimizar a intervenção dessa instituição. Isso implica no estreitamento do diálogo com as secretarias municipais e estadual de educação do Rio de Janeiro, bem como com os movimentos sociais que interpelam as instituições de formação do ensino superior e da educação básica. (<https://ufrj.br/cfp>. Data de acesso: 03/02/2019)

O CFP teve início oficialmente, em outubro de 2017 com um seminário proferido por António Nóvoa na UFRJ. Antes disso, aconteceram reuniões de organização do CFP. Na primeira reunião a EEI-UFRJ não foi chamada e o reitor disse aos presentes que faltava a Escola de Educação Infantil, desse modo, a EEI passou a fazer parte efetivamente do Complexo. Podemos notar que por se tratar de uma iniciativa nova e inédita da UFRJ, seu processo ainda encontra-se em discussão, mas vale destacar a importância de unidades, como o CAP e a EEI, estarem dialogando junto com outras instâncias na configuração desse Complexo. Inclusive o Complexo de Formação de Professores será aprofundado mais adiante, quando analisamos os documentos encontrados a seu respeito.

Outra fonte com significativo material para análise foi encontrada no *site* da UFRJ, onde reúnem “Notícias” de toda a universidade, através da Coordenadoria de Comunicação Social (CoordCom). Nela encontramos 39 menções à EEI.

Para organizar e trazer contribuições para a tese, vamos apresentar os temas, para mapear essas informações e emergir para o texto trechos mais significativos, em busca de ter pistas da visão de infância que esses documentos podem nos revelar.

Os temas com maior ocorrência de notícia no *site* da UFRJ foram: Professores “**Substitutos**”, com 18 notícias, entre abertura, homologação e resultado de concursos simplificados; a “**Identidade**” dessa unidade universitária, foi referência em 11 notícias e/ou informações; seguido de “**Acesso**” para entrada de crianças na EEI, que foi amplamente divulgado em 8 notícias.

Temos ainda outros temas que aparecem, com menor frequência. Entre eles: “**Tripé**” Universitário; “**Infraestrutura**”; “**Complexo**” de Educação Básica, “**Greve**”, “**Integração**” e “**Institucionalização**”, com 1 (uma) notícia de cada um dos temas. Vamos aprofundar esses temas mais adiante.

5.1.1.1.2 Estatuto e Plano Diretor da UFRJ

Cada uma das universidades apresenta Estatutos, que regem seus objetivos e sua missão. O Estatuto da UFRJ apresenta 142 artigos. Alguns que merecem destaque aqui. Segundo o histórico da UFRJ, seu Estatuto é da década de 1970, em 2002 o documento passou por uma revisão, desde então, apenas algumas alterações são feitas, como a institucionalização da EEI-UFRJ.

Em seu primeiro artigo a UFRJ evidencia seu tripé universitário, descrevendo ser uma “instituição de ensino, pesquisa e extensão” e traz os decretos que, ao longo do tempo, regeram-lhe, entre eles, a nomenclatura “Universidade do Brasil”, que revela traços de sua tradição. O artigo dois estabelece sua autonomia didático-científica, o artigo três, sua autonomia administrativa e o artigo quatro, a autonomia de gestão financeira e patrimonial.

Na seção I, o documento estabelece os objetivos gerais da UFRJ, afirmando em seu sexto artigo que “a universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, à busca dos conhecimentos e à preservação e difusão da cultura”. Depois, no artigo sete são apresentados 12 incisos, que constituem os objetivos da UFRJ. Desses 12 incisos, podemos ver a Educação Básica, a Educação Infantil e a infância em 10 incisos, apresentados a seguir:

[...]

II – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

[...]

IV – o trabalho de pesquisa e investigação científica, filosófica e tecnológica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive;

V – a criação artística;

VI – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VII – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VIII – estimular o conhecimento de problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais;

IX – prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

X – a participação, de caráter formativo e informativo, na opinião pública;

XI – o fortalecimento da paz e da solidariedade universal; e

XII – a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (ESTATUTO UFRJ, s/d).

Merecem destaque o inciso sete, que demarca que um dos objetivos da universidade envolva a sistematização “do conhecimento de cada geração” e que demonstra como é importante ter unidades de Educação Básica, que possam realizar uma sistematização mais ampla de diferentes gerações, inclusive da infância. Merecem destaque aos incisos IX e XII, que tratam da extensão universitária. Neles verificamos que a universidade precisa manter com a comunidade “uma relação de reciprocidade”, pois só assim será possível “à difusão das conquistas e benefícios” que são produzidas nas universidades. Esses tópicos nos levam a pensar que esses espaços precisam atender sem nenhum tipo de reservas de vagas, já que se esta

unidade está produzindo conhecimento, deve ser repassado à sociedade. Pensar diferente disso seria o mesmo que manter Hospitais Universitários que, em geral, são referências para a pesquisa e atendimento à população, e destiná-los apenas para a comunidade universitária. Se isso é inconcebível para a saúde, por que não o é para a educação?

Após isso, temos diferentes seções: “Da Educação”, “Do Ensino”, “Da Pesquisa”, “Da Criação Artística e Literária”, “Da Difusão da Cultura” e “Das Atividades Especiais”. Merece destaque a seção III, que trata “Do Ensino”, onde apenas o CAp aparece. Quando a EEI também deveria estar nessa parte do Estatuto⁵², que se apresenta assim:

Art. 9º A Universidade Federal do Rio de Janeiro ministrará o ensino, mediante a realização de cursos e de outras atividades curriculares e extracurriculares, compreendidas nas categorias já existentes e nas que vierem a ser criadas pelos Colegiados competentes e aprovadas pelo Conselho Universitário, na forma da legislação vigente.

§ 1º **A Universidade Federal do Rio de Janeiro ministrará o ensino fundamental e médio no Colégio de Aplicação, que atuará como campo de estágio para os diversos cursos de ensino superior, em particular, para os cursos de licenciatura e formação de professores.**

§ 2º Além das atividades desenvolvidas no **Colégio de Aplicação**, poderão ser incluídos estudos propedêuticos e de integração humanística, destinados aos alunos de educação básica. (ESTATUTO DA UFRJ, grifos nossos).

Depois disso, o Estatuto entra num novo título, que trata da estrutura da UFRJ. A EEI-UFRJ faz parte da Estrutura Média da universidade, que conta também com órgãos de Infra-estrutura e órgãos da Estrutura Superior. Segundo o próprio Estatuto, “a Estrutura Média é constituída por um conjunto de Centros, órgãos de coordenação das atividades universitárias nas suas grandes áreas de ensino, pesquisa e extensão”. O CFCH integra um desses Centros.

No Capítulo III do Estatuto da UFRJ, são detalhados os centros que compõem a chamada “Estrutura Média” universitária, onde na subseção III, no artigo 51 encontra-se as unidades universitárias que compõem o CFCH, a saber: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais; Instituto de Psicologia; Escola de Comunicação; Faculdade de Educação; Escola de Serviço Social e Instituto de História. Posteriormente, em parágrafo único aparecem os órgãos suplementares que integram o Centro e onde a EEI se inclui, modificada após a institucionalização da escola, através da Resolução nº 09/2013, onde é possível ler: Colégio de

⁵² Apesar de o Estatuto ser anterior a institucionalização, a Resolução Consuni nº 09/2013, que alterou o parágrafo único do artigo 51 do Estatuto da UFRJ, em decorrência da “criação” da Escola de Educação Infantil, como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, acabou por modificar superficialmente o documento, quando existem outros aspectos que precisam ser revistos de forma que inclua a EEI-UFRJ plenamente e não apenas em um artigo.

Aplicação; Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos Suely Souza de Almeida; e Escola de Educação Infantil.

Seguindo ainda no Estatuto da UFRJ, notamos que no artigo 81 é descrito o corpo social da UFRJ, que traz dados interessantes para esta análise, já que é composto por: “I – Corpo Docente; II – Corpo Técnico-administrativo; e III – Corpo Discente.” O artigo 85 vai detalhar melhor afirmando que existem “duas categorias de alunos: I – os de curso de graduação; e II – os demais cursos”. Daí fica a pergunta, após um detalhamento tão genérico: Estariam as crianças e jovens da Educação Básica, no mesmo status de estudantes de extensão ou pós-graduação, por exemplo? Isso é algo que o Estatuto da UFRJ não é capaz de responder, o que demonstra, que apesar de haver uma tentativa desse documento acolher a Educação Básica, notamos que sua revisão deve ser feita de forma mais ampliada, com a participação de toda a comunidade UFRJ, de modo que a Educação Básica, e mais especificamente a EEI, não fique parecendo um apêndice dessa universidade, já que representa uma importante parte nesse todo universitário.

Outro documento da UFRJ, que foi localizado é o Plano Diretor, um documento extenso, com 123 páginas, aprovado pelo Consuni em 2009, com os planos da UFRJ para a então próxima década, que terá fim de sua vigência em 2020. Em 2016 ele foi revisto, foram verificadas várias lacunas e falhas no documento e muito do que foi sonhado não saiu das páginas do referido documento.

Figura 16 – Plano Diretor referente à Unidade de Educação Infantil



Fonte: Plano Diretor UFRJ

Apesar de ser um documento com uma centena de páginas, nenhuma referência é feita à infância e apenas uma é feita às unidades de Educação Básica. É possível notar que a EEI foi mencionada como “Unidade de Educação Infantil”. Vejamos essa referência:

A expansão acadêmica da Faculdade de Educação pertence ao Centro de Convergência CCJE-CFCH-CLA. Esta edificação faz parte da construção do polo de educação integrando o futuro CAP (Colégio de Aplicação) e Unidade de Educação Infantil. A edificação destina-se a atender a oferta de vagas pactuada até 2012 e respeita às normas de conforto ambiental e eficiência energética. (PLANO DIRETOR 2020 UFRJ, 2011, p. 119).

É possível perceber que o plano de assumir as unidades de Educação Básica da UFRJ na Cidade Universitária foi abandonado provisoriamente. Desse modo as duas unidades continuam durante décadas em prédios cedidos, no caso do CAP pelo município do Rio de Janeiro e da EEI, pelo IPPMG, em uma ala do hospital pediátrico.

5.1.1.1.3 Atas do Conselho Universitário da UFRJ

Quando definimos os rumos metodológicos da pesquisa, as atas do Conselho Universitário da UFRJ, também conhecido como Consuni foram logo importante fonte de pesquisa.

Segundo consta no Estatuto da UFRJ, o Consuni integra a Estrutura Superior da universidade, é o “órgão deliberativo máximo” dessa estrutura. Existem diferentes representações:

- I – Reitor, seu presidente;
 - II – Vice-Reitor;
 - III – os 7 (sete) Pró-Reitores das áreas de:
 - a) Graduação;
 - b) Pós-Graduação e Pesquisa;
 - c) Planejamento, Desenvolvimento e Finanças;
 - d) Pessoal;
 - e) Extensão;
 - f) Gestão e Governança; e
 - g) Políticas Estudantis.
 - IV – os Decanos dos Centros Universitários;
 - V – 2 (dois) representantes dos Professores do Fórum de Ciência e Cultura;
 - VI – 2 (dois) Professores Titulares, por Centro Universitário;
 - VII – 1 (um) Professor Associado, por Centro Universitário;
 - VIII – 1 (um) Professor Adjunto, por Centro Universitário;
 - IX – 1 (um) representante dos Professores Assistentes;
 - X – 1 (um) representante dos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico;
 - XI – 1 (um) representante dos Professores Eméritos;
 - XII – 5 (cinco) representantes dos Servidores Técnico-Administrativos;
 - XIII – 5 (cinco) representantes do Corpo Discente;
 - XIV – 1 (um) representante dos Antigos Alunos de Unidades Acadêmicas;
 - XV – 1 (um) representante do Governo Municipal; e
 - XVI – 1 (um) representante do Governo Estadual.
- (ESTATUTO DA UFRJ, s/d)

A representação dos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, foi incluída por Resolução do Consuni nº 4 de 2009, visto que antes a redação era: “Professores de Ensino Fundamental e Médio”. Mas ao ler o Estatuto, é possível ver que novamente o documento precisa ser revisto, tendo em vista a institucionalização da EEI. Vejamos o parágrafo quinto, do artigo 64: “O representante dos Professores de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, a que se refere o inciso X deste artigo, será eleito pelos respectivos pares, em eleição convocada e coordenada pela Direção do Colégio de Aplicação”, deixando de mencionar a EEI.

Em nossas pesquisas, localizamos 43 atas que mencionam a EEI: 2 no ano de 2011; 2 no ano de 2012; 3 no ano de 2013; 6 no ano de 2014; 8 no ano de 2015; 6 no ano de 2016; 7 no ano de 2017 e 9 no ano de 2018.

Nessas atas, alguns debates são breves e em outros existe maior desdobramento na discussão. Os temas com maior ocorrência de debate no Consuni foram: Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (“EBTT”), com 12 atas debatendo a temática; “**Identidade**” e o “**Calendário**” dessa unidade universitária; sendo cada tema discutido em 8 atas. Em seguida vem os temas: “**Institucionalização**” da EEI, que foi amplamente discutida em 6 atas e depois temos a sempre preocupante situação dos “**Terceirizados**” com debate em 5 reuniões do Consuni.

Temos ainda outros temas que aparecem, com frequência menor que 5, mas nem por isso menos importante: “**Violência**”; “**Regimento**”; “**Complexo**” de Educação Básica, “**Orçamento**”, “**Tripé**” Universitário e Professores “**Substitutos**”, com duas atas discutindo cada um dos temas apontados.

Alguns temas emergiram em nossas pesquisas, com debates realizados, mas com apenas uma ocorrência cada um. São eles: “**Municipalização**”, Técnico em Assuntos Educacionais (“TAE”), “**Greve**”, “**Integração**” EEI e CAP, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (“**PIBID**”), Problemas de “**Infraestrutura**”, “**Histórico**”, “**Resolução**” Nº 1, “**Tripé**” universitário e “**Comitê**” de Educação Básica.

Todos esses temas serão levantados mais à frente, quando faremos o cruzamento das informações e dos temas com outras fontes.

Mas já é importante anunciar algo que traz importantes reflexões. Em todas as 43 atas, muitas delas com algumas dezenas de páginas, só observamos a ocorrência do termo “Criança” em duas delas – nas atas de números 371º e 520º, já o termo “Alunos” temos cinco ocorrências – nas atas 417º, 446º, 455º, 476º e 511º. Aprofundaremos nessa análise mais adiante, quando também realizamos o cruzamento com outras fontes encontradas.

5.1.1.1.4 Complexo de Formação de Professores da UFRJ

Desde 2015 temos como reitor da UFRJ, o Professor Titular da Faculdade de Educação, Roberto Leher. Ele tem uma trajetória de muita proximidade com a universidade, já que foi estudante de graduação (Ciências Biológicas) e presidente da Adufrj. Desde o início de sua

gestão, sua equipe vem se empenhando para debater o que chamam de “Complexo de Formação de Professores”.

Relacionado ao CFP, foram localizados três documentos: “Um novo modelo institucional para a formação de Professores”, de António Nóvoa (2017); “O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica” e o “Termo de Referência”, ambos elaborados pelo Comitê Provisório de Instalação do Complexo de Formação (2018), os quais são analisados a seguir. Mas já é possível adiantar, que em todos os três documentos que fazem parte do CFP, apenas o texto de Nóvoa faz duas menções ao termo “criança”. Mas acreditamos ser importante analisar os três documentos, pois eles incluem a EEI-UFRJ.

O Complexo de Formação de Professores foi aprovado pelo Consuni em sessão especial, que aconteceu no dia 20 de dezembro de 2018.

Fica nítido que o “Complexo” trata-se de uma iniciativa inédita que já nasce com o desejo de ser referência e inspirar outras políticas de formação de professores, mas sem perder de vista e procurando envolver a Educação Básica, desde o início. Afirmando neste documento que “com essa iniciativa, a UFRJ pretende assumir a sua responsabilidade perante a educação básica, projetando-se como uma instituição de referência, no plano nacional e internacional, no campo da formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 4).

5.1.1.1.4.1 “Um Novo Modelo Institucional para a Formação de Professores”

Este documento, com 25 páginas, faz parte das orientações escritas para um seminário proferido por António Nóvoa, realizado na UFRJ em outubro de 2017. Nóvoa esteve na época em missão acadêmica junto ao reitor da UFRJ, Leher.

O documento faz apenas duas menções ao termo “criança”, para se referir à formação de professores, afirmando que “quando se trata de crianças pequenas, entendem que o mais importante é um certo jeito ou vocação para o ensino, uma grande dedicação às crianças e uma atitude pedagógica que nasce com a pessoa” (NÓVOA, 2017). Compartilhamos da ideia do autor, que vê nessa visão um grande equívoco, pois essa etapa da educação merece muita formação por parte dos professores que a constituem.

Antes de elaborar o referido documento, Nóvoa esteve em diálogo com as professoras e professores do CAp, da EEI e ainda, segundo ele, com secretarias municipal e estadual e

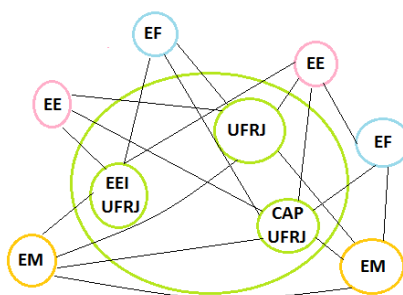
outras escolas federais. Eu pude acompanhar inclusive uma dessas reuniões que aconteceu na própria EEI-UFRJ, no primeiro semestre de 2017. Nela, Nóvoa conheceu a escola e sua equipe. Lembro que ele iniciou a reunião dizendo que estava ali para escutar a docência da EEI-UFRJ, ou seja, quem trabalhava diretamente com as crianças. Foi com esses diálogos, que António Nóvoa alimentou as reflexões que depois faria para elaborar o CFP.

O documento diz que o ponto de partida para a elaboração desse “Complexo” foi o desejo de “mudanças institucionais profundas que reforcem as bases da formação de professores como uma **formação profissional universitária**” (NÓVOA, 2017, p. 4)

Para elaborar esse modelo, Nóvoa realizou o estudo de algumas legislações (como por exemplo, a Resolução nº 2/2015, que trata da formação inicial e é evocada no documento) e do Plano Diretor UFRJ 2020 e afirma que o “Complexo” gira em torno da ideia desse documento quando afirma que a UFRJ precisa ser uma “Universidade integrada que se integra à cidade” (NÓVOA, *idem*).

Na proposta rascunhada por Nóvoa, é importante destacar a importância dada para a Educação Básica que existe na UFRJ, pois essas unidades que existem acabam por potencializar uma proposta de integração com escolas de outras redes, se existe esse fortalecimento e esse “Complexo” pensado não apenas por docentes do Magistério Superior, mas também por professores da Educação Básica universitária. E mais adiante o próprio Nóvoa afirma a importância de dar destaque à Educação Básica, pois para ele: “se não houver um campo escolar e profissional fértil e fecundo não será possível formar os professores que a sociedade brasileira precisa para o século XXI” (NÓVOA, *idem*, p. 11).

Figura 17 – Rede de atuação do Complexo de Formação de Professores da UFRJ



UFRJ – Univ. Fed. Rio de Janeiro CAP – Colégio de Aplicação EEI – Escola de Educação Infantil
EM – Escolas municipais EE – Escolas estaduais EF – Escolas federais

Fonte: NÓVOA, 2017. Adaptado pela autora

Nóvoa faz um diagnóstico do contexto brasileiro, que ele chama de “duro e problemático” no que tange à formação de professores no Brasil (NÓVOA, 2017, p. 6). Para

ele reside na área muitas fragilidades, e serão esses problemas que terão reflexo na Educação Básica e na escola pública de um modo geral. Mas para ele o problema vai além de formação, mas também com um “conjunto de situações que envolvem os professores, desde questões salariais até ao desprestígio social da profissão, passando pelas difíceis condições nas escolas (NÓVOA, *idem*, p. 6).

Mas e a universidade? O que tem a ver com isso? Tudo! Para Nóvoa é inconcebível a “estranha indiferença” de algumas universidades públicas perante à “degradação da escola, da profissão e da formação de professores (NÓVOA, *idem*, p. 6). Desse modo, a justificativa principal de pensar um “Complexo de Formação de Professores” é justamente esta, de sair da inércia e também do desconhecimento da escola.

as universidades estão defasadas da realidade concreta das escolas e que, por isso mesmo, não conseguem formar os profissionais necessários, deduzindo-se daqui que tudo deve acontecer na “prática” ou no “chão da escola”. A observação faz sentido, mas seria absurdo pensar que a prática, por si só, pode formar um profissional docente. Estaríamos perante o regresso a formas de aprendizagem de um ofício, através do simples contacto com artesãos mais experientes, que constituiria um retrocesso na profissionalização dos professores. A resposta está sempre no entrelaçamento entre as escolas e a universidade, entre os professores da educação básica e da universidade, para, em conjunto, construírem os processos de formação dos mais jovens. (NÓVOA, *idem*, p. 16).

Ao analisar a realidade da UFRJ, o que chama atenção de Nóvoa, é uma ênfase muito forte para a ciência e a inovação tecnológica, já que o Parque Tecnológico foi abordado nos apontamentos do professor. Assim ele se pergunta e nos instiga a também refletir a respeito: “Será que não é possível construir, para a formação de professores, discursos e políticas de responsabilidade social semelhantes àqueles que a UFRJ vem construindo para a ciência e a inovação tecnológica (NÓVOA, *idem*, p. 9)?”

Nóvoa deixa claro que os professores da Educação Básica tem importantes conhecimentos para compartilhar na formação dos futuros professores, apostando num diálogo mais franco e que essas escolas de Educação Básica e seus profissionais possam assim assumir seu papel formador e ver na universidade um lugar de diálogo horizontal. Foi com essa ideia, que ele visitou e dialogou com os professores das unidades de educação básica da UFRJ. O autor traz para a universidade essa grande oportunidade e responsabilidade de ousar:

Do lado da UFRJ, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, abrindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional, por exemplo através de mestrados e pós-graduações, mas reconhecendo também o papel relevante que os professores

da educação básica podem desempenhar nos próprios cursos dentro da universidade. (NÓVOA, idem, p. 17).

Essas reflexões de Nóvoa, foram apenas o ponto inicial que deu origem ao debate ampliado com escolas e diferentes atores da universidade. Vejamos a seguir o desdobramento disso, em um novo documento que foi criado.

5.1.1.1.4.2 “O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica”

É um documento com 23 páginas e um desdobramento das ações que aconteceram na UFRJ para colocar em prática os debates acerca do “Complexo” e não apresenta nenhuma referência ao termo “criança”. Finalizado em junho de 2018 e realizado pelo Comitê Provisório de Instalação do Complexo de Formação, o texto é um extrato do documento de trabalho interno realizado por esse comitê. Em sua capa apresenta o logotipo do Complexo, que passa o conceito de rede, amplamente explorado por Nóvoa.

Figura 18 – Logotipo do Complexo de Formação de Professores da UFRJ.



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

O comitê afirma que o “Complexo” é uma proposta ambiciosa, que entre outras coisas demandará autonomia pedagógica, um grande entrave nas secretarias de Educação cariocas e brasileiras. Pois nesse processo, a universidade não pretende atuar como “rua de mão única”, mas como corresponsável pela formação (p. 5).

No documento é possível notar que algumas ações são sugeridas para elaborar um desenho institucional do “Complexo”, em três diferentes frentes: ações mais relacionadas às licenciaturas; ações dedicadas aos professores (universitários e de Educação Básica); e ações direcionadas para a reflexão do próprio contexto da Educação Básica. Essas ações são, para este comitê, “uma cartografia de possibilidades de percursos formativos” (p. 7).

O comitê propõe uma organização que inclui as duas unidades da Educação Básica, o CAP e a EEI-UFRJ. Ações na universidade, que incluam as duas unidades, principalmente no que tange a formação de professores é uma proposta inédita na UFRJ e que demonstra um novo diálogo com essas unidades que recebem a infância.

5.1.1.1.4.3 “Termo de Referência Externo do Complexo de Formação de Professores”

Este foi um documento onde a versão definitiva, foi aprovada em reunião realizada em março de 2018, com as instituições envolvidas na realização do Complexo. Nele também não encontramos nenhuma ocorrência do termo “infância”, mas achamos importante analisar o documento, pois ele complementa as informações dos outros textos que dizem respeito ao CFP.

Apresenta inicialmente, uma breve introdução, onde afirma que “o **Complexo de Formação de Professores (CFP)** é um modelo institucional diferenciado de organização da formação inicial e continuada de professores, com foco na Educação Básica” (p. 1)

Segundo o documento, existem duas premissas que caracterizam o CFP. São eles:

Pela parceria entre diferentes instituições e Redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que atuam na educação básica em suas diferentes etapas e modalidades e/ou em formação inicial e continuada de professores;
Pela participação dos diversos sujeitos envolvidos com a educação básica e com a formação de professores nessas Instituições e Redes – estudantes, professores e gestores que atuam na Educação Básica e/ou Ensino Superior.
(p. 1).

No documento fica explícito, que toda a inspiração para os debates, foram trazidas pela atuação do Professor António Nóvoa em 2017, inclusive o objetivo central do CFP: “traduzir uma política institucional sistemática de formação de professores defendida pelas Instituições e Redes que participam desta parceria.

O termo acaba sintetizando as informações aprofundadas nos documentos anteriores. Reafirma, por exemplo, que a formação de professores do CFP é defendida que deve ser construída dentro da própria profissão. A novidade desse movimento está nessa articulação horizontal com a Educação Básica.

Novamente o termo utilizado por Nóvoa é citado, quando o documento fala do CFP como um “terceiro espaço”, ou seja:

Um lugar institucional, que procura ultrapassar a reconhecida fragmentação das licenciaturas, superar perspectivas dicotômicas no processo formativo e consolidar conexões entre as diversas Instituições e Redes públicas envolvidas com a educação básica e com a formação inicial e continuada de professores. (p.1).

No termo de referência é possível verificar os três princípios norteadores do CFP: a **Horizontalidade** (de responsabilidades e de saberes); a **Pluralidade** (de ações, de sujeitos e de espaços); e a **Integração** (de ações de formação).

Depois alguns detalhes mais práticos são detalhados, como a questão da carga horária, a natureza das ações de formação e ações referentes à gestão e as contrapartidas dos diferentes atores do CFP. Algumas ações são comuns como em qualquer Estágio Supervisionado, como a participação em ciclos de debate, projetos de extensão, etc. mas existem atividades bem diferenciadas, como a proposta de construir a “memória da Escola” (p. 3).

No fim, o documento conclui com o reconhecimento da docência em uma cultura profissional, que busca superar dicotomias que sempre procuraram isolar a universidade e a escola. Assim o CFP, se constitui como “um terceiro espaço, [...] lugar referenciado em ações e práticas formadoras compartilhadas e não hierarquizadas, espaço comum de diálogo e de decisão institucional, em prol da formação de professoras e professores” (p. 4).

5.1.1.2 – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Apesar da Escola de Educação Infantil ser órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), não foi dada muita ênfase na captura dos documentos, pois fomos percebendo ao longo do tempo, que em geral as notícias vinculadas na UFRJ, eram frutos de informações do CFCH. Por este motivo, apresentamos um número reduzido, por exemplo, de número de notícias. Estamos trazendo apenas aquelas que se apresentaram como inéditas. O mesmo, não poderíamos fazer com as atas. Já que são diferentes instâncias de poder, com diferentes representações e vozes anunciando. No Consuni, a EEI é representada por representações do CAp, já no Conselho de Coordenação do CFCH, a EEI é representada por sua Direção ou Vice Direção. Então acreditamos ser de suma importância trazer essas atas e outros documentos que possam nos ajudar a encontrar a infância enunciada nesses documentos.

Foram localizados, referente ao CFCH, os seguintes documentos, no que tange a Escola de Educação Infantil: 42 atas do Conselho de Coordenação do CFCH; 3 resoluções; 1

documento (de apoio às unidades em greve) e 4 notícias no *site* do Centro, em <https://www.cfch.ufrj.br/>. Vejamos a seguir o que foi possível observar nesses documentos.

5.1.1.2.1 *Site*

Como já abordado anteriormente, ao longo da recolha de documentos, percebemos que a UFRJ utiliza muitas informações dos seus centros, para informar à população de assuntos referentes à universidade. Desse modo, estamos emergindo apenas as informações que não se repetiam.

Encontramos assim quatro matérias organizadas pelo Setor de Comunicação do CFCH: duas do ano de 2015 e duas de 2018.

A primeira intitulada: “Reitor da UFRJ fala ao Conselho do CFCH” trata-se de uma visita do recém reitor na época (2015), Roberto Leher, ao Centro. Podemos verificar que as temáticas levantadas na reportagem e que dizem respeito à EEI são: “**Plano Diretor**”, “**PDI**” e o “**Complexo**”.

Depois temos “Entrevista Ana Maria Monteiro – diretora da Faculdade de Educação da UFRJ”, com a diretora que estava atuando no ano de 2015. A entrevista acaba tomando rumos que vão além da FE e verificamos que entre as temáticas abordadas estão: “**Educação Básica**”, “**Identidade**”, “**EBTT**”, “**Municipalização**” e “**Assistência Estudantil**”.

Avançando um pouco no tempo, encontramos duas matérias de maio e junho de 2018, quando candidatos de duas chapas à decania do CFCH, estiveram discutindo suas propostas nas duas unidades de Educação Básica da UFRJ, a EEI e o CAp. Em uma das notícias intitulada: “Candidatos à Decania do CFCH debatem no CAp-UFRJ”, as temáticas abordadas foram: “**Educação Básica**”, “**Institucionalização**”, “**Complexo**”, “**Identidade**”, “**Integração**” e “**Comitê**”. Esses temas emergiram numa discussão acontecendo no CAp.

Já no debate que ocorreu na EEI, “Sucessão da Decania do CFCH: candidatos debatem propostas para a EEI-UFRJ”, apareceram às seguintes temáticas: “**Identidade**”, “**Integração**”, “**Complexo**”, “**Comitê**” e “**Orçamento**”.

5.1.1.2.2 Documentos CFCH

Em nossas buscas pela infância nos documentos da UFRJ, encontramos alguns documentos interessantes para nossas análises e que fazem menção a EEI-UFRJ. Assim foram localizadas: 3 Resoluções; 2 discursos e 1 documento de apoio a greve nas unidades de Educação Básica da UFRJ.

Entre as Resoluções, temos a de Nº01/2010, que “Estabelece Normas para avaliação de títulos dos concursos de provimento de cargos de magistério da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Infantil”, que foi alterada pela Resolução Nº 03/2015, outro documento encontrado entre as referentes ao CFCH. Essa mudança ocorreu tendo em vista o primeiro concurso de Professores EBTT’s da história da EEI-UFRJ.

A terceira Resolução é a de Nº 02/2015, que “Cria o Comitê Permanente da Educação Básica no âmbito do próprio Conselho”. Essa Resolução será melhor detalhada mais a frente, já que a temática do Comitê apareceu com bastante ênfase nos documentos localizados.

Encontramos ainda dois discursos de 2014, da decana que estava tomando posse na época e do decano que deixava o cargo. Nesses discursos às temáticas que aparecem são: **“Institucionalização”** e **“Tripé”**.

5.1.1.2.3 Atas do Conselho de Coordenação do CFCH

As atas do CFCH foram se mostrando indispensáveis para esta pesquisa, depois que analisamos muitos outros documentos, sendo portanto, os que por último se juntaram ao dossiê de 244 documentos.

Este Conselho reúne os diretores de todas as unidades que compõem este Centro. Suas atas são localizadas na página eletrônica do CFCH, em <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/conselho/atas>.

Neste caso, como a Institucionalização da EEI-UFRJ aconteceu no ano de 2013 e antes ela estava subordinada a Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), apenas nesse caso, analisamos apenas atas dos anos de 2013 até 2018. Encontramos 42 atas: quatro no ano de 2013; 10 no ano de 2014; uma no ano de 2015; 12 no ano de 2016; seis no ano de 2017 e nove atas no ano de 2018.

Assim como nas atas do Consuni, alguns debates acerca da EEI são breves, já em outros existe uma discussão mais ampla. As temáticas com maior ocorrência nas reuniões do Conselho de Coordenação do CFCH foram: questões referentes à **“Identidade”** da EEI, com nove atas a

respeito; depois temos a questão do “**Comitê**” Permanente de Educação Básica, que foi criado no âmbito do próprio CFCH; em seguida, os Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (“**EBTT**”) e a sempre preocupante questão da “**Infraestrutura**” dessa unidade universitária, com sete atas debatendo cada temática; as Eleições dessa unidade (que estamos incluindo na temática de “**Gestão**”) e o seu “**Acesso**” para as crianças, teve seu destaque e cada tema foi discutido em seis atas; seguido das demandas por Professor “**Substituto**”, os trabalhadores “**Terceirizados**” da EEI e a “**Integração**” com o CAP, que foi amplamente discutida em quatro atas; depois temos questões referentes à “**Gestão**”, “**Institucionalização**” e ao “**Complexo**” de Formação de Professores, onde cada um foi tema de debate em três reuniões do Centro.

Outros temas surgem, mas com frequência menor nesses debates do Conselho de Coordenação do CFCH, mas nem por isso menos importante: “**Plano Diretor**”; “**Assistência Estudantil**”; “**Greve**”, “**Orçamento**” e o que estaremos chamando aqui de “**Saída dos Bebês do Edital 2019**”, com duas atas discutindo cada um dos temas apontados.

Alguns temas emergiram em nossas pesquisas, com debates realizados de forma isolada, com apenas uma ocorrência cada um. São eles: “**Regimento**”, “**Histórico**” da EEI, “**Inclusão**”, “**Calendário**”, a questão da categoria profissional de Técnico em Assuntos Educacionais (“**TAE**”), “**Gestão**”, Plano de Desenvolvimento Institucional (“**PDI**”) e “**Redução do Horário**” da EEI.

Todos esses temas serão levantados mais a frente, quando será possível realizar um cruzamento das informações e dos temas, com outras fontes.

Mas já é importante anunciar outra reflexão importante para esta tese. Diferente do que aconteceu nos debates do Consuni, nas reuniões do Conselho de Coordenação do CFCH, notamos que a ocorrência da palavra “criança” aparece com mais frequência, sendo observada 10 citações da palavra em cinco atas diferentes, entre os anos de 2013 e 2018, de um total de 42 atas. Mas vale registrar a ocorrência em três atas do termo “Alunos” se referindo às crianças que fazem parte da EEI. Aprofundaremos nessas questões em breve. Agora vamos seguir anunciando os documentos localizados, dessa vez na Escola de Educação Infantil da UFRJ.

5.1.1.3 Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ)

As fontes da EEI-UFRJ foram sendo localizadas e organizadas ao longo de toda a pesquisa, nossas principais fontes de informação foram os correios eletrônicos enviados para a comunidade que faz parte da escola e ainda o seu *site* em <https://www.eei.ufrj.br/>.

Foram localizados, os seguintes documentos, no que tange à Escola de Educação Infantil: o Projeto Político Pedagógico e dois anexos; seu Regimento; um documento conhecido pela escola como “Manual de Orientação às Famílias”; dois diferentes documentos referentes ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); quatro informações localizadas no *site* da EEI. Foram localizados ainda, outros sete documentos que nos fornecem pistas importantes para a tese: entre circulares, parecer, projeto, informativo e plano. Todos esses documentos somam 18 diferentes objetos de análise. Vejamos a seguir o que foi possível observar neles.

5.1.1.3.1 Site

O site da Escola de Educação Infantil é relativamente novo, como podemos comprovar na ata de Nº 804, do Conselho de Coordenação do CFCH, do ano de 2016: “foi informado que já se encontra em funcionamento a página da Escola de Educação Infantil: <http://eei.ufrj.br/>. (p. 2)”.

É possível notar uma página bem informativa, tanto para as famílias que fazem parte da escola, como para as pessoas que desejam conhecer um pouco mais da unidade. Existem diversos links que nos encaminha para uma gama de aspectos da identidade e do dia-a-dia da escola.

Figura 19 – Site da EEI-UFRJ



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

Uma dessas abas se denomina: “Quem somos” e nela é possível conhecer brevemente a história de décadas da instituição. Que se apresenta inicialmente por sua fundação:

A EEI UFRJ completou 35 anos em 2016. Iniciou seu funcionamento em 24 de junho de 1981 com um caráter de assistência aos servidores desta Universidade. Nos últimos anos umas séries de discussões sobre o papel desta escola e algumas mudanças se evidenciam, sejam estas da própria escola ou mesmo discussões de caráter nacional. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

Depois a unidade anuncia essas mudanças que ocorreram em nível nacional, que dizem respeito à Resolução Nº 1. Vejamos:

Uma das mudanças com grande impacto para a unidade ocorreu em 2011, com a aprovação da Resolução nº 1 de 10 de março de 2011 que fixou normas de funcionamento das Escolas de Educação Infantil das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações pelo Conselho Nacional de Educação na Câmara de Educação Básica. Neste documento é pontuada a necessidade da escola de ‘oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender’ (Art. 1º). A partir do ano de 2013 a escola conseguiu atingir este importante objetivo que viria a caracterizar sua atuação como uma escola pública de acesso universal. Outro artigo de extrema importância da Resolução diz respeito à inclusão das escolas no organograma da Universidade: ‘No exercício da sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento’. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

Após mencionar a Resolução, temos a Institucionalização da EEI, ou seja, sua organização interna para ser unidade universitária, contextualizada.

Atendendo a esta necessidade, no dia 08 de agosto de 2013 a proposta de institucionalização da escola foi discutida no Conselho Universitário (CONSUNI) e, por unanimidade, aprovada a criação da Escola de Educação Infantil como Órgão Suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). No dia 29 de agosto de 2013, em Sessão Especial do CONSUNI, foi aprovada a alteração do Parágrafo Único do Artigo 51 do Estatuto da UFRJ em decorrência da criação da Escola de Educação Infantil como Órgão Suplementar do CFCH. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

Dito isso, o *site* procura mostrar como a unidade se encontra na atualidade.

Temos então no momento atual uma Escola de Educação Infantil dentro da Universidade, reconhecida como tal, entendendo que seu papel primordial é o de integrar o ensino, a pesquisa e a extensão. A Escola de Educação Infantil dentro da UFRJ tem um importante papel a desempenhar em termos de formação profissional em diversas áreas, especialmente na formação de

professores. A unidade também atua como referência na Educação Infantil, desenvolvendo seu trabalho pedagógico com crianças e suas famílias pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Os profissionais da escola atuam tendo como base as interações e brincadeiras, na busca por produzir cotidianamente conhecimento inovador na área da Educação Infantil. Atualmente, temos também a primeira gestão eleita pela comunidade, após a institucionalização da escola. E a gestão reitera o compromisso de atuar nos princípios da Gestão Democrática, primando pelo cumprimento das deliberações no âmbito de seu Conselho Deliberativo implementado em 2014. A EEI UFRJ, institucionalizada e inserida no organograma da Universidade desde 2013, tem se configurado enquanto importante espaço público para o desenvolvimento de crianças na faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses, através da atuação no Ensino, na Pesquisa e na Extensão Universitárias. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

Observamos que novamente a escola remete ao termo “inovação”, como já havíamos notado em outros documentos. O que nos chama atenção para o uso de certas palavras, que divergem do caráter educativo da unidade, já que são termos muito utilizados no contexto empresarial.

Existe ainda outra página dedicada, ainda na aba “Quem somos”, para apresentar a Proposta Pedagógica, mas que apenas aborda alguns pontos, mas não apresenta a versão de 2012, que é a praticada atualmente na escola.

Desde então, muitas discussões foram feitas para gerar pontos para um novo PPP, mas não foi sistematizando em um documento atual, desse modo apenas localizamos dois documentos soltos, com reflexões acerca dos “Espaços” e outro referente à “Linguagem e Brincadeira”, que são sínteses desses debates, inclusive envolvendo a Faculdade de Educação da UFRJ, mas que não se reverteram num novo documento.

Mas voltando à apresentação no *site*, o que temos é apenas um breve registro:

A Escola de Educação Infantil da UFRJ atua em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), tendo como eixos norteadores da prática pedagógica as Interações e as Brincadeiras. Entendemos que por meio das interações entre as crianças e entre estas e os adultos, vivencia-se um encontro rico de possibilidades de trocas, aprendizagens e desenvolvimento. A brincadeira é um elemento essencial de nossa rotina, estando presente nos tempos e espaços de nossa prática cotidiana. O contexto lúdico permeado por interações significativas integra nosso lugar de construção do conhecimento e cultura na Educação Infantil da UFRJ.

A EEI UFRJ trabalha com Metodologia de Projetos. A criança é o centro de nossa proposta pedagógica, tendo participação ativa na construção dos projetos desenvolvidos. Desta forma, priorizamos contextos e temas que são de relevância e que promovam o envolvimento das crianças e também de suas famílias.

Compreendemos a participação das famílias como elemento essencial para que a escola possa funcionar como promotora de desenvolvimento das crianças.

Temos um Projeto Pedagógico em contínua revisão para que possamos contar com a participação de toda a comunidade escolar, entendendo que este é um desafio importante para a construção de um projeto de Educação Infantil que

possa ser referência de um trabalho inovador na área. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

Apesar de sintetizar um material tão complexo como é o PPP da EEI, e que será discutido mais profundamente, mais adiante, podemos já afirmar a criança que é anunciada nessa síntese. Notamos que a escola deseja que as crianças que fazem parte de sua unidade, possam interagir e brincar. E também, que a EEI é direta quando afirma que: “A criança é o centro de nossa proposta pedagógica”. Aqui temos uma visão de infância que não é expressa na mesma proporção e coerência com relação a outras instâncias universitárias.

Outra página com dados importantes para a tese está localizada na aba “Escola e Família” e diz respeito ao grupo denominado “Amigos e Pais da Escola de Educação Infantil da UFRJ (APEEI), que é uma sociedade civil representada pelas famílias das crianças matriculadas na escola. Nesta página é possível observar os sete objetivos que movem o grupo. São eles:

- I) Promover a mais estreita cooperação entre as famílias das crianças matriculadas na EEI e entre estas e a EEI;
- II) Propiciar à Direção da EEI meios de aprimorar as condições de trabalho e de ensino, sem perder a característica de ensino público e gratuito da melhor qualidade;
- III) A APEEI deverá manter-se destituída de qualquer conotação político-partidária;
- IV) Admite-se que a orientação pedagógica da EEI seja objeto de discussão pela APEEI, mas em nível de sugestões;
- V) Ressaltar a dignidade da pessoa humana sem preconceitos de origem, país, cor, idade e sexo, nos termos da Constituição Federal, art. 5º inc. IV;
- VI) Defesa do meio ambiente;
- VII) Representar os pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas na EEI perante à UFRJ. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

É possível notar que em nenhum dos objetivos da EEI existe a interação com a criança ou algum objetivo que resguarde a representação dessas famílias diante do desejo dessas crianças. Notem que está expressa a defesa do meio ambiente e deles próprios (“VII) Representar os pais e/ou responsáveis das crianças matriculadas na EEI perante à UFRJ”), mas em nenhum dos objetivos a criança parece ser expressa como interlocutor importante e potente, do espaço onde elas passam grande parte da sua infância.

O outro documento encontrado no *site*, diz respeito a uma “Nota da Escola de Educação Infantil da UFRJ sobre o incêndio no Museu Nacional⁵³ da UFRJ”. No dia 03 de setembro de 2018, aconteceu um incêndio de grandes proporções no local.

⁵³ O Museu Nacional é uma instituição autônoma, integrante do Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Ministério da Educação. Considerado o maior museu de história natural

As crianças da EEI e o Museu Nacional tinham uma relação próxima, muitos já visitaram o museu, através de iniciativas da escola, ou por convites feitos pelo Museu Nacional. Desse modo notamos que a EEI emitiu uma nota enquanto Direção, perdendo a oportunidade de emitir uma nota das próprias crianças, que teriam muito a dizer. Mas o que notamos é que nesse mundo de adultos, estamos sempre perdendo a oportunidade, mesmo nas instituições pensadas para a infância, de ouvir as crianças. Estamos sempre tutelando, falando por elas, tentando ser porta-vozes delas, mas não estamos à altura delas.

A nota emitida pela direção da EEI procura dar o tom dessa proximidade entre a sua infância e o museu. Outro assunto destacado na nota é a falta de orçamento que a universidade pública enfrenta e aí a unidade também anuncia esse seu local de fala, de ser também um local sem orçamento próprio. A seguir a nota emitida, no dia da tragédia no Museu Nacional.

A Direção da Escola de Educação Infantil da UFRJ vem a público manifestar imensa tristeza e solidariedade devido ao incêndio ocorrido no Museu Nacional.

Para nossa unidade, o Museu Nacional representa uma importante parceria e um espaço privilegiado de aprendizagem e vivências significativas para adultos e crianças.

Ressaltamos que as dificuldades de orçamento impostos Às Universidades Públicas vêm penalizando a Educação, a Cultura, a Ciência e a Memória do nosso país.

O cenário político e econômico ao qual estamos sendo submetidos tem cotidianamente impactado o funcionamento das unidades da nossa universidade, mas seguiremos lutando pela Educação de qualidade no Brasil. (<http://eei.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019).

No site é possível verificar outras informações, entre elas referente ao Cardápio das crianças, o Edital de Acesso, Concursos simplificados, além das atribuições de cada coordenação existente na EEI e de seu Conselho Deliberativo. Mas não estaremos aprofundando, já que não trazem dados para o que estamos analisando nesta tese.

Vamos seguir estudando novos documentos da EEI, agora será a vez de sua Proposta Pedagógica.

5.1.1.3.2 Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ

do Brasil e em seu acervo existiam cerca de 20 milhões de itens inestimáveis, entre fósseis, peças indígenas, múmias e livros raros, completou 200 anos em 2018. <http://www.museunacional.ufrj.br/>. Acesso em 03/02/2019.

Nesse tópico, vamos apresentar 3 documentos que foram localizados, o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2012 da EEI-UFRJ e dois documentos anexos, intitulados: “Linguagem e Brincadeira” e “Espaços”, que são documentos sem nenhuma referência de data, mas que foram trabalhados entre os anos de 2015 e 2017, pois fora realizado em parceria com professoras da Faculdade de Educação da UFRJ, dentro de um projeto de extensão coordenado pela Professora Daniela Guimarães denominado: Projeto “Formação de Professores da Educação Infantil: Entre práticas e propostas pedagógicas”. Esses documentos são aprofundados a seguir.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola é um documento de 2012, que foi revisto, justamente na época da institucionalização da EEI, desse modo na capa já anuncia a vinculação da época: “Pró-Reitoria de Pessoal e Recursos Humanos”. A diretora da escola era Rosane Cabral.

Temos desse modo, um documento de 27 páginas, que procura ser um retrato do que é a instituição e é dividido em dez tópicos, além de uma citação inicial que inspira o PPP e a Bibliografia. Os dez tópicos do PPP são: Introdução; Histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ; Fundamentação Teórica; Organização Curricular; Estrutura e Funcionamento da Escola; Planejamento; Avaliação; Espaços e Rotinas; Formação de Professores; e Considerações Finais.

Como era de se esperar, nesse documento encontramos várias referências a palavra “criança”, foram 153 ocorrências. Mas foi possível verificar ainda outras formas de se referir às crianças no documento. Encontramos as seguintes expressões: “cidadão”; “infância brasileira”; “filhos”, “crianças pequenas”; “infância”; “infantil”; e “pares”. Em todo o projeto, não encontramos o termo “alunos”, se referindo às crianças matriculadas da EEI.

Na epígrafe do PPP, que consta na página três, temos uma citação de Carlina Rinaldi:

A **criança** é alguém que experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o momento do nascimento; uma **criança** que está cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver; uma **criança** que tem muito desejo e grande capacidade de se comunicar desde o início da vida; uma **criança** que é capaz de criar mapas para sua própria orientação simbólica, afetiva, cognitiva, social e pessoal. (RINALDI, 2002, p.76, grifos nossos).

Através dessa citação inicial, a escola já anuncia esse lugar da infância que ocupa seu espaço, uma infância que já nasce sendo no presente um pequeno sujeito que já reivindica seu lugar no mundo, através do choro, dos balbucios e de sua comunicação única.

Agora, vamos aprofundar no que os tópicos do PPP nos revelam. Iniciando pelo que podemos verificar na “Introdução”.

O texto procura contextualizar inicialmente o leitor, para um breve histórico da Educação Infantil brasileira e para os documentos legais que sustentam essa proposta: a Constituição de 1988, no que tange à Educação Infantil como um direito da criança; a LDB de 1996, que coloca a Educação Infantil no âmbito da Educação Básica; os “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” de 2008 e as “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, do ano de 2009, que segundo o PPP apresentam mudanças significativas “no que diz respeito à consideração do currículo e das práticas pedagógicas na Educação Infantil” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 4), mais uma vez reafirmando esse lugar como “direito da criança”, a um ambiente “de qualidade”.

Depois, a proposta procura mostrar seus desejos, afirmando algo que é fundamental para esta tese, que é “o reconhecimento das crianças como protagonistas”, respeitando assim os “direitos humanos” e, principalmente, “as singularidades das crianças” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 4).

O PPP afirma que sua unidade está direcionada para as “crianças pequenas” ou ainda, “cidadão de pouca idade” em um ambiente coletivo, o que traz tensionamentos e desafios, mas que o trabalho realizado pela unidade, procura pensar essa infância como um sujeito “histórico e de direitos que por meio das interações, constrói sua identidade pessoal e coletiva, observa, fantasia, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 5). Para dar conta de todas as ações que são comuns à infância, a EEI afirma que são “as linguagens e brincadeiras” que subsidiam esse processo. Mas para isso, é fundamental para a escola uma “escuta das crianças, com ampliação de suas experiências [...] e o desenvolvimento integral” delas. (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6).

Após explicitar sua visão de crianças e infância, a escola procura apresentar as peculiaridades de ser uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil, afirmando que seu trabalho se baseará sempre no tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, o que representa um desafio. Pois, segundo consta em seu PPP, a unidade, diferente de outras escolas de Educação Infantil, precisa demonstrar seu “espírito de investigação” para “receber e produzir conhecimento” e, além disso, entender que formam “crianças e também adultos no terreno da Educação Infantil” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 7).

Na época da elaboração do documento, como o acesso ainda era para filhos e filhas de servidores da UFRJ, a escola já procurava anunciar no seu PPP a mudança que já estava prevista e determinada pela Resolução Nº 1 de 2011, que se tornou realidade em 2013, que foi o acesso universal para entradas de crianças não filhos de servidores. Essa situação foi anunciada “Hoje, há no horizonte próximo, a universalização do acesso à escola, como assegura a Resolução nº

1 de 10 de março de 2011, proposta pelo Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 5-6).

Não foi apenas o acesso universal que afetou a EEI, como se registra em seu PPP, a unidade afirma apostar que a Resolução provocou uma repercussão marcante, não só na própria escola, mas também na universidade como um todo, trazendo a importância de assumir a responsabilidade em uma unidade que já existia em seu bojo por décadas.

Desde então, a escola é provocada no sentido de rever seu lugar social na Universidade, oxigenando novos ares no espaço da EEI na certeza de que podemos juntos, comunidade escolar e acadêmica, contribuir para a propositura de políticas públicas no tocante às ações de desenvolvimento da Educação Infantil no cenário Brasileiro. (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6).

Assim, com a implementação determinada pela Resolução Nº 1, a Escola acredita que poderá sair da invisibilidade de tantos anos, até mesmo no contexto universitário, e inspirar a educação como um todo.

Os princípios apresentados no PPP e que devem envolver não só as crianças, mas toda comunidade escolar são: “a participação, a escuta e o diálogo” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6). O que demonstra uma preocupação da unidade com essa troca de saberes nas diferentes gerações.

Ainda no documento são apresentadas as influências teóricas do seu PPP, de base construtivista e histórico-cultural, que têm na Psicologia, na Sociologia, na História, na Antropologia, na Filosofia e em outros campos, importantes contribuições no sentido de entender a criança como um “sujeito de seu processo de aprendizagem, autora, crítica e criadora de cultura em diálogo com a realidade que participa”. Afirmar-se ainda que essa base teórica possibilita considerar a “subjetividade da criança”, que a “criança é produzida na cultura” e que também “produz cultura” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6). A principal premissa dessas inspirações teóricas, segundo o próprio documento, é que “a criança é vista como participante ativa de todo o processo educativo e que as interações entre crianças e adultos e entre as crianças e seus pares, são o ponto central da proposta educativa” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6). Em síntese, a EEI define que: “Partimos do princípio de que, desde muito cedo, a criança é capaz de se expressar revelando, de diversas formas, seus desejos, limitações, interesses, intenções e preferências” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6).

Outro ponto do PPP, que merece destaque, refere-se ao respeito que a escola demonstra quando a criança entra na escola. A EEI-UFRJ entende que existe aí um processo importante, que chamam de “inserção”, mas que não é apenas da criança, mas também de sua família, que

aqui é entendida como “parceiras da escola” e importante elo, para que a escola estabeleça uma relação próxima à criança.

O objetivo principal anunciado no PPP se apresenta da forma a seguir.

Estabelecer bases para as ações e práticas que serão desenvolvidas em toda a escola e não somente nas salas das crianças. Entendemos o ambiente da escola como um campo de possibilidades a partir das quais a criança e seu grupo podem construir conhecimento e interagir. Por isso, muita atenção é posta naquilo que estará ao alcance das crianças. A partir de suas demandas, a equipe e os professores preparam o material, as atividades, o ambiente de sala, o corredor, as salas de apoio, o refeitório, o parque e entorno da EEI para que possam realmente construir e executar planos e perseguir seus objetivos promovendo as interações. (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 6).

Desse modo, é possível notar que os ambientes da escola são pensados para ajudar a criança a realizar seus desejos, suas intenções. Mas, para que isso de fato aconteça, o PPP enfatiza que precisa ter adultos atentos às demandas das crianças.

O documento procura ainda, mesmo que de maneira sutil, demarcar essa questão de 2012 e, ainda dos dias atuais (2018), quanto à falta de orçamento próprio. Eis o trecho: “Acreditamos que o nosso trabalho será desenvolvido a partir de constante troca com as crianças e suas famílias, com nossos profissionais e **principalmente com os recursos que a universidade nos oferece**” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 7, grifos nossos).

Após todo o exposto, o texto traz um breve histórico da sua unidade, que se define basicamente como numa “luta para conquistar o lugar devido desta escola nesta universidade”. (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 9). Essa luta envolve ainda, a de servidores de carreira para a docência, que sem a institucionalização da escola, a estratégia possível na época, foi de realizar concurso para Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) como foi possível entender no capítulo 4, no histórico referente à EEI-UFRJ. Esse episódio da EEI, que tem repercussão ainda hoje e é retratado pelo PPP. A equipe pedagógica de 2012 está registrada no PPP e contava com: 31 TAE’s, 4 professoras substitutas, 1 docente EBTT cedida de outra universidade federal e 5 estagiárias bolsistas.

Outro registro do PPP, que vale ser mencionado é a APEEI, que foi discutida anteriormente nesta tese, que na época era conhecida por “Associação de Pais da Escola de Educação Infantil”, e que no documento, é mencionado o seu papel para contribuir com a gestão da escola.

Novamente documentos são evocados no PPP e entre eles, um mais específico para unidades universitárias, que é a Resolução Nº 1 de 2011. Para a EEI, este documento suscitou

duas perguntas, que durante décadas foram silenciadas: Qual o lugar da EEI na Universidade? Qual o seu papel social?

Outro capítulo importante da história da EEI, diz respeito à Institucionalização, que em 2012 era apenas um desejo, mas que já era demarcado no documento: “Dessa forma, buscamos como meta a institucionalização da EEI junto à UFRJ, no intuito de oferecer igualdade de condições para o acesso de todas as crianças dessa faixa etária” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 11).

O documento segue sinalizando ações que já eram realizadas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, uma tentativa de demonstrar que a unidade já desenvolvia o tripé universitário, mesmo antes da institucionalização. Portanto, é possível afirmar que a institucionalização da EEI conseguiu potencializar, aquilo que já era realizado anos antes.

Em seu PPP, a escola afirma que tem como compromisso: “ser uma escola para crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses, de qualidade e em constante reflexão sobre os movimentos atuais da Educação Brasileira e a nossa prática” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 11).

Depois o PPP entra em seu terceiro tópico, que diz respeito à fundamentação teórica. Nele a escola deixa claro que esses caminhos e escolhas tem sido realizada em diferentes tempos, com diferentes equipes, comunidades, gestão, enfim foram discutidos, revistos e ressignificados.

Outras literaturas internacionais são apontadas como reveladoras de traços abordados no PPP. São eles: High Scope e Metodologia de Projetos (Estados Unidos), Reggio Emilia (Itália), Educação Experiencial (Bélgica), Te Whariki (Nova Zelândia), Pen Green Center (Reino Unido) e Movimento da Escola Moderna e as inspirações da Escola da Ponte (Portugal).

Propostas de escolas brasileiras também são apontadas como inspiradoras em seus projetos pedagógicos: Creche Fiocruz e Escola Parque (Rio de Janeiro), Escola Lumiar e Escola Rudolf Steiner (São Paulo) e Balão Vermelho (Belo Horizonte).

Para a unidade, todas essas leituras, realizadas em diferente tempos e contextos, têm em comum a ideia de “criança [...] vista como ativa, participativa e capaz de expressar suas intenções, desejos e interesses” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 13), sendo referência para a EEI-UFRJ no seu trabalho cotidiano.

Seguindo um pouco mais adiante, o PPP começa a abordar sua “Organização Curricular”, demarcando como ela era pensada antes da Resolução Nº 1, ou seja, antes de 2011. Até esse período o currículo praticado na escola era dividido em quatro grandes áreas: “Linguagem”; “Raciocínio Lógico e Matemático”; “Ciências, Natureza e Sociedade” e “Desenvolvimento psicossocial e motor”. Com o movimento de institucionalização da EEI esse tema foi amplamente debatido, o que levou a um estudo mais aprofundado das Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), que considera como central as experiências e saberes das crianças.

Como a escola contempla crianças a partir dos 4 meses, ela se fundamenta em referenciais como Wallon e Vygotsky, para afirmar que “as crianças são sujeitos sociais desde o nascimento, produzindo linguagem nos gestos comunicativos, choro, balbucio, movimentos corporais e através dos recursos verbais em desenvolvimento (especialmente a fala)” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 14).

Para pensar uma nova organização curricular para a EEI, o PPP sinaliza que Bakhtin foi usado com ênfase, para referenciar à língua e à linguagem, de uma forma geral, mas acabam por ajudar a pensar também as interações. A constituição da identidade pela criança também é outro ponto do qual o PPP se preocupa. Assim, a organização, que vem sendo trabalhada no período pré e pós institucionalização, está ligada a diferentes dimensões da “LINGUAGEM”, que são as seguintes: “Artes”, “Corpo”, “Brincadeira”, “Matemática”, “Narrativa, Leitura e Escrita” e “Experiências com a Natureza”. Vejamos agora um pouco de cada uma das referências em cada dimensão, segundo o PPP da EEI-UFRJ:

Tabela 3: Referências de cada dimensão do PPP da EEI-UFRJ

Dimensão	Referências
1 “Linguagem e Artes”	Ana Mae Barbosa, Maria Isabel Leite, Mônica Bezerra, Monique Andries Nogueira, Vygotsky
2 “Linguagem e Corpo”	Mariana Roncarati, Lea Tiriba, Wallon e Lapierre
3 “Linguagem e Brincadeira”	Angela Borba, Cristina Porto, Corsaro e Vygotsky
4 “Linguagem e Matemática”	Lino de Macedo, Constance Kami e Piaget
5 “Linguagem, Narrativa, Leitura e Escrita”	Práticas de Letramento
6 “Linguagem, Cultura e Experiências com a Natureza”	Sentimento de pertencimento ao mundo

Fonte: PPP EEI-UFRJ. Elaborado pela autora

Chegando ao tópico cinco do PPP, temos contato com a Estrutura e o Funcionamento da EEI-UFRJ. Onde também foi necessário rever práticas, tendo em vista os desejos daquele grupo que estava na EEI em 2012. Desse modo, a escola diz que depois de 2013, a proposta é que “as próprias crianças possam eleger o nome de seus grupos, pautados na construção da identidade individual e coletiva” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 19), mas antes a organização previa nomes fixos para cada grupo, referente às diferentes faixa etárias, que constava no Projeto Institucional da EEI, entre os anos de 2006 e 2012, chamado “Solidariedade e Alegria não tem idade”. Nessa configuração, os grupos se organizavam da seguinte maneira: 1 – Alegria (4 a 12

meses); Macaco e Árvore (12 a 24 meses); Água (2 a 3 anos); Diversidade (3 a 4 anos); Esperança (4 a 5 anos) e Doação (5 anos a 5 anos e 11 meses).

A escola então detalha no documento a configuração de rotina e organização que se mantém até 2018, tais como o horário de funcionamento, configuração dos grupos e as refeições servidas na instituição.

Temos então, o sexto tópico abordado pelo PPP, que diz respeito ao Planejamento praticado na unidade. Nele a escola sugere várias perguntas que podem nortear o Planejamento Semanal do grupo de docentes. E algo que é interessante revelar é que o caderno de planejamento da EEI-UFRJ pode ser consultado pelas famílias.

Adiante, temos o tópico sete, que aponta para a Avaliação realizada pela escola. Importante notar que a EEI faz referência não só para os relatórios individuais e coletivos que procuram sintetizar em documento o desenvolvimento das crianças, mas também à avaliação realizada pela equipe da escola, acerca de sua atuação e a avaliação institucional.

O oitavo tópico diz respeito aos Espaços e Rotinas que a EEI privilegia e que devem considerar os interesses das crianças. Assim o documento afirma que: “Os ambientes devem ser preparados de maneira a acolher e instigar a curiosidade e participação ativa das crianças” (PPP EEI-UFRJ, 2012, p. 23) Ou seja, a ideia de pensar os espaços, é justamente de ampliar as experiências das crianças em ambientes inspiradores para vivências infantis e planejamento dos adultos, que também se reverterem em vivências.

Depois, chegaremos ao nono tópico do PPP, que é destinado a pensar o importante papel da escola na Formação de Professores. Desse modo, o projeto inclui: Reuniões Pedagógicas; Reuniões de coordenação, separadas por grupos; Oficinas; Participação em Eventos e Jornadas, que inicialmente eram apenas internas, mas que agora dialogam com o público em geral e que acontecem anualmente e são organizadas pela EEI-UFRJ.

Depois, o documento faz um brevíssimo apanhado final, afirmando que o documento foi realizado por muitas pessoas e trazendo novamente o tripé universitário como bússola que norteia as ações da unidade e que poderão inspirar outras práticas no contexto educacional brasileiro.

Localizamos, ainda, dois anexos, como anunciado antes e analisamos a partir de agora.

O primeiro anexo tem como título “Linguagem e Brincadeira”. Nele localizamos 28 vezes a ocorrência da palavra “criança” no texto de apenas 4 páginas. Mas aparece ainda o uso de expressões como “colegas” e “pares” para se referir à infância.

Outro elemento interessante para destacar é que os professores, que participaram do debate na época, trouxeram situações do cotidiano com as crianças, que interagiam com as

teorias destacadas a respeito do tema. Desse modo, é possível nos aproximar da beleza ética e estética da experiência de ser criança, além de ser indispensável para a inclusão no PPP, ter essa infância através das enunciações que fazem em seu cotidiano. Eis um dos trechos:

Nas brincadeiras livres as crianças fazem trenzinho com as cadeiras. Elas mesmas constroem, pegam as cadeiras, ordenam em forma de trem e sentam-se. Protagonizam passageiros, maquinistas... Criam pistas com legos e brinquedos de montar onde colocam carrinhos. Passam boa parte do tempo brincando de mãe e filha. No pátio elas catam folhas, galhos para 'fazerem' uma fogueira, observam as formigas. Fazem comidas com terra, gravetos e folhas e vem nos oferecer. Uma criança senta no carrinho e a outra empurra. Gostam muito de fazer isso e andar de velotrol. (ANEXO LINGUAGEM E BRINCADEIRA, s/d, p. 2).

A cena narrada por professora de um grupo de crianças com idade entre 2 e 3 anos, nos transporta exatamente para esse pátio, onde as crianças pode imaginar e realizar. O tempo parece ser diferente da lógica de tempo do adulto e a integração com a natureza, aqueles restos e elementos simples que seduzem a infância, tudo está ali, basta fechar os olhos, é um cotidiano repleto de potência e ocupado significativamente pelos saberes da infância. Aqui as crianças estão enunciando, enquanto observam as formigas, constroem trens, são atores da sua vida de agora e não de um futuro incerto, que temos de herança. Em outro trecho, outro grupo de professoras, dessa vez de um grupo de crianças entre 5 e 6 anos, diz sobre essa infância: “brincam intensamente, assumindo papéis (ou renunciando), realizando movimentos, tendo conversas e parece que em seus movimentos vão apenas em direção ao desejo do momento, mesmo que não o encontrem” (ANEXO LINGUAGEM E BRINCADEIRA, s/d, p. 2). Notem que existem adultos atentos, que observam os movimentos livres da criança, não entendem muito bem sua lógica infantil, mas percebem que tudo ali é muito sério, intenso, elas assumem papéis, não estão simplesmente fingindo serem outros, pois são de fatos outros (muitos outros) nas suas brincadeiras. Quantas análises podemos pensar nessa fração de segundo de cada cenário que o cotidiano da EEI nos aponta? Percebam que as professoras parecem captar ali a urgência da infância por viver o tempo presente, mesmo quando ele não se materializa conforme o desejo das crianças. E continuam trazendo novos elementos para enunciar essa infância: “Às vezes, dão um tapa na parede, pulam, do nada, dão gritinhos estridentes e batem brinquedos no chão ou na mesa, em impulsos sobre os quais não parecem não ter (nem querer ter) muito controle” (ANEXO LINGUAGEM, s/d, p. 2). Esses professores concluem, pois esse é sempre um limitador nosso, enquanto adultos que somos:

Observamos que as crianças aprendem bastante quando estão brincando. Criam cenas complexas das quais protagonizam os mais diversos papéis nas histórias que vão inventando na hora, em grupo ou sozinhas. Constroem cenários dessas histórias com pecinhas de madeira e outros brinquedos pequenos. As bonecas viram parte do cenário. (ANEXO LINGUAGEM, s/d, p. 3).

Portanto, o documento aponta para a importância do papel do professor como observador, ampliador das possibilidades da criança, registrador e participante. Assim como no PPP de 2012, esse anexo, procura apresentar os autores que serviram de referência, para fundamentar as reflexões referentes à Linguagem e Brincadeira. São eles: Angela Borba, Cristina Porto, Corsaro e Vygotsky.

Agora o outro Anexo que faz parte do mesmo projeto de extensão, realizado em conjunto com a FE/UFRJ, é denominado simplesmente de “Espaços”, nesse não observamos relatos das professoras, mas em cerca de 4 páginas, observamos 29 vezes a expressão “criança”, mas existem também referências aos termos “infância” e “culturas infantis”. No texto foram apontados seis indicativos para pensar os “Espaços” na Educação Infantil da EEI-UFRJ:

Tabela 4: Indicativos para pensar os “espaços” na Educação Infantil	
Indicativos	
1	“Espaços que favoreça, a livre escolha, a autonomia, o brincar”
2	“Espaços flexíveis e abertos às intervenções das crianças”
3	“O espaço deve ser instigador”
4	“É importante também que os espaços garantam às crianças o direito ao movimento amplo e contato com a natureza”
5	“O espaço deve ser seguro e aconchegante”
6	“Os nossos espaços devem revelar a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, construir sentimento de pertença à cultura local e à escola”
Fonte: Anexo Espaços PPP EEI-UFRJ, s/d, p. 1-3. Elaborado pela autora	

As referências para pensar esses indicativos, vieram de Maria Carmen Barbosa, Daniela Guimarães e também de um documento do Ministério da Educação (MEC) chamado “Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (2009)⁵⁴.

Vamos seguir analisando os documentos da EEI-UFRJ, dessa vez buscando a infância em seu Regimento.

5.1.1.3.3 Regimento da EEI-UFRJ

⁵⁴ Editado pela primeira vez em 1995.

O Regimento da Escola de Educação Infantil foi outro documento elaborado coletivamente, na época pré-institucionalização. Lembro que muitas das reflexões do documento se constituíram como atividades de greve de ocupação, que a UFRJ vivenciou no período. Eu participei, na época ainda como regente de grupos de Educação Infantil. Mas o Regimento precisou passar por diferentes instâncias e aprovações universitárias, para assim ser finalmente transformado em Resolução Nº 9/2015, do CONSUNI.

O documento com 24 páginas registra 67 ocorrências da palavra “criança”, mas também encontramos e outras formas de se referir a essa infância da EEI, por diferentes setores da escola: “usuários” (Biblioteca); “cidadã” (Corpo Docente) e “alunos” (Setor de Informática).

O Regimento da escola, que pode ser encontrado facilmente no *site* da EEI, apresenta 84 artigos, divididos em 5 títulos: I – Da natureza, das finalidades e dos objetivos; II – Da organização administrativa, pedagógica e gestão escolar; III – Do regime e funcionamento da Escola de Educação Infantil; IV – Dos direitos e deveres dos participantes do processo educativo; e V – Das disposições gerais.

O documento tem início dispondo de endereço da EEI e de sua identidade universitária, de Órgão suplementar do CFCH.

Em seu segundo artigo, trata do objetivo geral da unidade, que segundo o documento é o de:

oferecer atendimento de Educação Infantil, com acesso universal, a crianças de ambos os sexos, na faixa etária de 04 meses a 05 anos e 11 meses, atuando como campo de estágios, visando à produção, sistematização e socialização do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, desta forma, configura-se como espaço de formação profissional, inovação pedagógica, que atua em níveis e modalidades da educação e ensino da Educação Básica. (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 1).

Depois o outro artigo, o terceiro, vai apresentar quais são os norteadores legais da EEI-UFRJ: o próprio Regimento e os documentos da UFRJ. Já o quarto artigo apresenta suas três finalidades educacionais:

I - proporcionar ambiente para o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família;
 II – promover uma educação infantil que proporcione à criança a vivência e a construção progressiva de aspectos da vida emocional, social, cultural, física e cognitiva;
 III – contribuir para a produção e socialização de conhecimentos em sua área de atuação e, consequentemente, para o processo de formação continuada de educadores, tendo como base o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão. (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 2).

Essas finalidades são seguidas de parágrafo único que define que a escola visa promover o bem-estar da criança, independente de sexo, cor, etnia, situação socioeconômica, credo religioso e ideologia política. Interessante notar, que quando o Regimento trata disso, está se referindo à criança diretamente e não simplesmente, à sua família. O que demonstra que a EEI entende que desde pequena, a criança pode ter suas preferências.

O quinto artigo, trata do objetivo geral da EEI, que é o de:

assegurar à criança atividades curriculares apropriadas, proporcionando condições adequadas para promover o bem-estar e o desenvolvimento, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, linguístico e social, mediante a ampliação de suas experiências e o estímulo ao interesse pelo conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 2).

Após o objetivo geral expresso pela universidade, temos um parágrafo único bem condizente com a infância que aprofundamos no capítulo 2, pois coloca essa infância na categoria de geração, sem uma conotação para o futuro, o que é essencial para mudar nosso olhar adultocêntrico acerca delas. Vejamos o parágrafo: “A EEI-UFRJ tem como meta principal **a valorização da infância como etapa da vida privilegiando** os aspectos lúdicos da aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança” (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 2, grifos nossos).

Já no artigo número 6, a EEI apresenta os documentos que lhe regem: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças de 1959 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. A seguir são apresentados os objetivos específicos da EEI-UFRJ:

- I - criar um ambiente favorável ao desenvolvimento social e afetivo;
- II - proporcionar à criança seu desenvolvimento individual para que ela tenha capacidade de estabelecer novas relações entre situações já vivenciadas e as que serão apresentadas;
- III - estimular a criatividade, a curiosidade, a iniciativa e a independência da criança;
- IV - possibilitar o diagnóstico oportuno e preventivo de necessidades especiais no desenvolvimento da criança, orientando e encaminhando à profissional especializado;
- V – realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão em sua área de atuação;
- VI – estabelecer uma relação entre teoria e prática por atividade de ensino, oferecendo campo de estágio para alunos regularmente matriculados nos cursos de Graduação e Pós Graduação da UFRJ, considerando a regulamentação estabelecida neste regimento. (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 2).

É importante demarcar alguns aspectos que são primordiais para a análise que estamos fazendo nesta tese, notem que existe uma preocupação expressa pela individualidade de cada criança, no segundo inciso e ainda uma preocupação com tudo aquilo que é característico da infância, no inciso 3: criatividade, curiosidade, iniciativa e independência. Estar previsto estimular a independência, algo pouco comum numa sociedade que tutela a infância de forma exagerada ou a negligencia ao extremo.

Entramos então no segundo título do Regimento, onde o artigo sete demarca as diferentes instâncias que fazem parte da organização administrativa, pedagógica e de gestão escolar da EEI, são elas: Conselho Deliberativo; Direção Geral; Coordenação Administrativa; Coordenação de Ensino; Coordenação de Pesquisa e Extensão e Coordenação de Estágio.

Os capítulos e artigos que se seguem citam o papel de cada uma dessas instâncias e sua atuação na escola.

O Conselho Deliberativo (CD), por exemplo, é algo que teve origem após a institucionalização da escola e que atua “como instância deliberativa, consultiva, mobilizadora, propositiva, avaliativa e fiscalizadora sobre políticas, estratégias administrativas, financeiras, acadêmicas, didático-científicas e pedagógicas” (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 3).

Já a Direção Geral “é o núcleo que administra, coordena e supervisiona todas as atividades desenvolvidas no âmbito da EEI-UFRJ”, mas “responsabilizando-se pela execução das deliberações do CD” (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 5-6).

O Regimento segue, com 4 (quatro) seções que dizem respeito a setores muito importantes para a EEI e que são vinculados à Direção Geral: Unidade de Alimentação e Nutrição (UAN), que é uma parceria da EEI com o Sistema de Alimentação da UFRJ, vinculado ao Instituto de Nutrição Josué de Castro; a Secretaria Geral; o Protocolo e Arquivo; e a Biblioteca.

Necessário destacar alguns diferenciais desses diversos setores. A UAN, por exemplo, prevê o planejamento, produção e distribuição de dietas individualizadas, quando a criança apresenta alguma necessidade alimentar específica. Outro aspecto bem inspirador é prever o planejamento alimentar, tendo em vista cada criança e seus possíveis “hábitos alimentares regionais e religiosos”, e ainda uma preocupação desse setor específico com o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 8). Outro setor que merece destaque é a Biblioteca da EEI, que vê a criança como “usuário” do local e, portanto, elas podem, além de fazer empréstimos de livros, sugerir acervos para novas aquisições.

O Regimento entra então, num capítulo referente às diferentes coordenações que compõem a escola, onde a Seção I apresenta a Coordenação Administrativa, que garante “o

funcionamento das rotinas administrativas da EEI-UFRJ” (REGIMENTO EEI-UFRJ, 2015, p. 10). Nessa coordenação temos o Setor Financeiro (que conta com o Setor de Compras; o Setor Contábil; e o Setor de Patrimônio e Almoxarifado); o Setor de Pessoal; o Setor de Informática e a Administração de Sede. A Seção II representa a Coordenação de Ensino e se subdivide em: Corpo Docente, Turmas de Educação Infantil e Equipe Interdisciplinar. Para cada um deles, com exceção da Subseção referente às “Turmas de Educação Infantil”, são apresentadas as competências de cada um. Já nas “Turmas de Educação Infantil”, são apresentadas as faixa etárias adotadas pela escola, que segundo o documento, estão de acordo com a Resolução CEB/CNE nº 03/2005⁵⁵ que definiu o Ensino Fundamental de 9 anos.

No que tange à Equipe Interdisciplinar, verificamos que o documento prevê: Serviço Social; Serviço de Psicologia; Serviço de Atendimento a Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (SAPNEE) e Enfermagem.

Mas a EEI, há alguns anos, não tem profissional de Serviço Social lotado na escola, o que é muito ruim, do ponto de vista da garantia dos direitos da criança e de proteção à infância. Tendo em vista que a escola já conta com famílias que participam de projetos sociais do governo e, ainda, aquelas que desistem da vaga, pois não contam com nenhum tipo de assistência estudantil.

Mais adiante, na Seção III, temos a Coordenação de Estágio e suas atribuições e na Seção IV, a Coordenação de Pesquisa e Extensão e suas atribuições.

Por fim, temos o Título III, que compreende o Capítulo I – que diz respeito ao atendimento e a frequência da EEI; Capítulo II – que prevê as especificidades do Calendário Escolar; o Capítulo III – que trata do ingresso e da matrícula das crianças; o Capítulo IV – que prevê a renovação da matrícula; e o Capítulo V – referente ao Cancelamento de matrícula na EEI-UFRJ.

Ainda temos os Títulos IV e V, que tratam dos direitos e deveres dos diferentes atores do processo educativo e das disposições gerais. Destacamos o Artigo 75, que prevê os direitos e deveres das crianças, amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, demonstrando certa horizontalidade na forma como a escola trata sua comunidade escolar, considerando que todos os envolvidos têm direitos e deveres, inclusive as crianças.

Agora vamos adiante, analisando um documento denominado “Manual de Orientação às Famílias”.

⁵⁵ Esta Resolução definiu normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

5.1.1.3.4 “Manual de Orientação às Famílias” da EEI-UFRJ

O “Manual de Orientação às Famílias da Escola de Educação Infantil” é um documento com 5 (cinco) páginas, que procura sintetizar outros documentos da escola. Esse documento pode ser encontrado no *site* da EEI e nas agendas das crianças.

Ainda se tratando de um documento relativamente pequeno, foi possível verificar 71 vezes o uso da expressão “criança” e outras poucas vezes a palavra “filhos”. O documento está dividido em 16 tópicos normativos: Calendário Escolar; Horário e Frequência; Cancelamento da Matrícula; Renovação da Matrícula; Afastamento por Doenças e Acidentes; Exames Obrigatórios; Uso de Medicação; Agenda Escolar; Uniforme; Materiais de Uso da Criança; Alimentação; Celebração dos Aniversários das Crianças; Rotina e Planejamento Pedagógico; Formação Continuada; Datas Comemorativas; e Uso de Imagens.

O documento inicia mais uma vez trazendo sua identidade pós-institucionalização, isto é, um órgão suplementar do CFCH. O documento ainda destaca como central o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão, e demarca a sua faixa etária de atendimento: de 4 meses a 5 anos e 11 meses.

Destacamos apenas informações que não se repetem em documentos que já aprofundamos anteriormente. Um deles, diz respeito à celebração dos aniversários das crianças pela EEI, já que é um ponto em que a escola dá muita importância no trabalho pedagógico realizado. Vejamos o que nos sinaliza o manual:

A celebração do aniversário das crianças é um ponto muito importante do trabalho pedagógico na Escola de Educação Infantil da UFRJ, pois evidencia a participação das crianças no planejamento da rotina dos grupos e também pelo fato de que valoriza as crianças, estimulando o sentimento de elevada autoestima e proporcionando a elas bem estar e envolvimento nas atividades realizadas.

A nossa proposta é que no dia escolhido para esta celebração (não precisa necessariamente ser o dia do aniversário da criança, mas acreditamos que faça mais sentido ser próximo à data) a criança possa se envolver em brincadeiras e atividades que gosta, que seus responsáveis possam em algum momento se envolver com a rotina da escola e que juntos todos possam ornamentar a sala, tornando este dia especial e com muito significado para todos. Por ser uma proposta que valoriza cada criança e cada família na sua peculiaridade, não permitimos a oferta de brindes, brinquedos ou ornamentações prontas trazidas pelas famílias. Queremos por outro lado, incentivar que os familiares que puderem estar presentes com a criança na escola neste dia possam planejar junto com os professores e crianças atividades e brincadeiras para fazer junto com o grupo: brincadeiras que realiza em casa com a criança, leitura da história preferida da criança, confecção de brinquedos, etc.. Usem a imaginação! [...] O bolo será confeccionado pelas crianças acompanhadas do Serviço de Nutrição. No lanche da tarde será servido o lanche especial quando haverá o

momento do parabéns. Os familiares estão convidados a participar deste momento, sendo a presença restrita aos pais e irmãos do aniversariante (caso tenha).

Caso a família não celebre aniversários e não concorde que haja a comemoração na escola, pedimos que nos comunique formalmente. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS, s/d, p. 4).

Depois, o documento procura sintetizar o PPP da escola, informando que essa proposta desenvolvida pela escola “prima pela participação das crianças” e também de suas famílias (MANUAL DE ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS, s/d, p. 4).

Outro ponto, que merece ser destacado do documento, diz respeito às Datas Comemorativas, que são bem peculiares na EEI.

A EEI-UFRJ não celebra datas comemorativas tais como Dia das Mães/dos Pais, Dia do Índio, Páscoa, Natal, etc, sendo exceções o Dia das Crianças e o Dia do Professor. Isto se pauta na filosofia de que datas comemorativas têm cunho de forte apelo comercial. Entendemos que pautar a prática pedagógica nestas datas previamente estabelecidas, vem de encontro ao nosso Projeto Pedagógico que parte da ideia de criança ativa e participativa. Assim sendo, os projetos desenvolvidos pelos Grupos sempre partirá dos interesses das crianças observados pelos adultos. Além deste fato, temos ainda que considerar que algumas datas comemorativas tem cunho religioso e sendo a escola uma instituição laica não deve privilegiar nenhuma doutrina religiosa. (MANUAL DE ORIENTAÇÃO ÀS FAMÍLIAS, s/d, p. 5).

Segundo a própria escola, a decisão por não comemorar o Dia das Mães e Dia dos Pais se pauta nas mudanças de composições familiares da contemporaneidade. Então a solução que a EEI tem encontrado é de celebrar as famílias. Já abrir exceção para a comemoração do Dia das Crianças e Dia dos Professores se baseia no reconhecimento de que as “crianças” e os “professores” são os atores principais no contexto escolar da EEI-UFRJ.

O documento finaliza com a autorização dos familiares para o uso de imagens das crianças, afirmando que seu uso é feito de forma ética.

Agora chegou a vez de analisar o “Plano de Desenvolvimento Institucional” da escola.

5.1.1.3.5 Plano de Desenvolvimento Institucional

Com relação a essa temática, foram localizados dois diferentes documentos. Um deles sem registro de data, realizado pelas duas unidades de Educação Básica da UFRJ: a EEI e o CAp, em sua redação sugere que foi escrito entre os anos de 2014 e 2015 e denominado

“Recomposição e Expansão de Vagas de Pessoal Docente – Carreira de Magistério Federal EBTT”. No documento de 4 páginas, encontramos apenas três referências à palavra “criança”. O CAp, neste documento se refere à sua infância apenas como “alunos” (foram 4 ocorrências) e apenas 1 ocorrência relativa à EEI, mas apenas para se referir a “relação professor aluno proposta pelo Ministério da Educação” (PDI, s/d, p. 4). Ao contrário da EEI, o CAp, mesmo na parte do documento pertinente a si, faz várias referências à EEI. Vejamos uma delas, em que o CAp afirma não ser possível dividir vagas já existentes.

Essa política recebe um alento pouco significativo em 2013, ocorrido com a Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ, quando a Universidade recebeu do MEC mais 3 vagas para concurso de magistério federal da carreira de EBTT, para além dos 100 códigos já existentes (e todos localizados no CAp-UFRJ). Esta **unidade recém-criada** carece no momento de implantação de quadro de pessoal docente da carreira EBTT, com perfil bastante específico, e por isso vai necessitar de alocação de muitas novas vagas, uma vez que, por força de lei, é preciso manter uma proporção de cerca de 1 professor para cada 5 alunos neste segmento de ensino. No entanto cabe-nos firmar posição de que não será possível apenas redistribuir os agora 103 códigos (já poucos para 1 unidade) entre 2 delas. Há de se planejar um cenário de implantação/criação para a Educação Básica na UFRJ sem disseminar um aparente conflito interno ou, em conceitos neoliberais, uma “competição salutar” entre as suas unidades, situação constrangedora que vivenciamos internamente entre os setores curriculares do CAp. (PDI, s/d, p. 2, grifos nossos).

O documento tem uma breve introdução que cita as reorganizações do Governo Federal ao longo dos anos, que foram precarizando a reposição dos quadros docentes, o que segundo o documento, torna “cada vez mais caótico o funcionamento das unidades de educação básica desta universidade” (PDI, s/d, p. 1).

Já na parte referente à EEI-UFRJ, o documento inicia traçando um breve Histórico da unidade, depois contextualiza a Resolução Nº 1 de 2011 e as mudanças que essa política suscitou. O documento prossegue indicando o processo de institucionalização, bem como a importância do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão para a formação profissional e a produção do conhecimento. Depois o documento focaliza a preocupação da escola com o grupo de docente. Como podemos verificar no trecho abaixo:

A EEI-UFRJ é uma escola sem professor efetivo. [...] É urgente a adequação da escola em termos do quadro de professores para atender a legislação em vigor. O professor substituto representa uma solução temporária, mas não definitiva, pois não é o cargo adequado para o papel do profissional da Educação Infantil de nossa Universidade. (PDI, s/d, p.4).

O documento finaliza indicando o número de professores EBTT's que na época eram o ideal: 26 professores.

O segundo documento encontrado foi intitulado “Plano de Desenvolvimento Institucional 2016 Escola de Educação Infantil – UFRJ”. Ele é um documento mais extenso que o anterior, com 27 páginas, onde a unidade é convidada a pensar o seu papel na UFRJ, através de várias perguntas norteadoras. Este PDI foi localizado no site da escola, portanto, todos podem ter acesso.

No PDI da EEI, encontramos 75 vezes a palavra “criança”, um número bem expressivo, mas também localizamos as seguintes expressões: “infância”, “filhos” e “pares”.

O documento inicia definindo sua Missão Institucional, integrando, como verificado em documentos anteriores, sempre a questão do tripé universitário, como um traço importante de sua identidade. Eis sua missão:

Contribuir com a formação inicial e continuada de qualidade no campo da infância e da educação infantil, dialogando com as diversas áreas do conhecimento científico envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão, inspirando políticas públicas. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 1).

Depois a escola prossegue dando um panorama da institucionalização, que teve como marco legal a Resolução de Nº 1 de 2011, bem como as diferentes identidades institucionais que a EEI-UFRJ foi assumindo ao longo das décadas.

Em seguida a escola define seus objetivos estratégicos que são:

Exercer de forma intensa o protagonismo na produção de conhecimento sobre a infância, realizando pesquisas significativas para a Educação Infantil que tenham impacto nas redes escolares; ser produtora de práticas de extensão, atuando na interlocução com a comunidade, responsabilizando-se pela divulgação do conhecimento construído na unidade; ampliar a atuação enquanto campo de estágio para outras áreas; executar o projeto de construção da sede da escola, o que possibilitará a ampliação do número de crianças atendidas; constituir seu corpo docente efetivo, por meio de concurso público para a carreira de Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT; integrar-se academicamente ao Colégio de Aplicação para que se constituam como uma unidade de Educação Básica da UFRJ. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 1-2).

Esses são os ideais e sonhos que a escola tem percorrido, junto com a infância que a constitui, lutando pela geração que está lá e muitas que ainda virão, e ainda pelas memórias das gerações que por lá passaram, nessa história de quase 4 décadas.

Depois, a EEI é convidada, através das perguntas norteadoras, a fazer um passeio pela sua última década, ou seja, do ano de 2006 até o ano de 2016. A escola conta essa década de muitas lutas e avanços, através do seu acesso, que teve procura crescente após o acesso universal, através do seu concurso histórico para 4 professoras EBTT, após 34 anos sem quadro

de professor efetivo. Outros pontos abordados foram: o PPP, a estratégia de Concursos Simplificados para manter o atendimento das crianças, a revisão de documentos importantes, suscitada pela institucionalização, bem como a gestão da escola, que passou a ser escolhida pela comunidade da EEI, de forma democrática.

Para percorrer essa década (2006-2016), muitos obstáculos se apresentaram, como por exemplo, a ausência de orçamento próprio e a melhoria no espaço físico. Segundo o próprio documento, a EEI-UFRJ vive um processo *sui generis* de “institucionalização embrionária”.

A EEI expressa nesse documento um caminho possível para resolver esses obstáculos. Segundo ela:

Importante ressaltar que atualmente estamos junto à Reitoria lutando pelo reconhecimento de nossa unidade junto à Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação como “Colégio de Aplicação” para que a EEI integre a matriz CONDICAp. Desta forma, teremos visibilidade junto ao MEC e também faremos juz a orçamento com rubrica destinada aos Colégios de Aplicação das universidades. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 5).

Depois, o documento continua citando os seguintes obstáculos: a falta de corpo docente de carreira, as diferentes carreiras que vêm desempenhando a função docente ao longo dos anos e a falta de uma sede própria (daí o Plano Diretor e as expectativas da escola são levantados).

Em seguida, o documento direciona sua atenção para a integração acadêmica, nesse quesito o Comitê Permanente de Educação Básica no âmbito do CFCH é contextualizado, bem como o Complexo de Educação, que acreditamos nesse caso ser a antiga promessa de sede própria do Plano Diretor, que previa a construção da EEI-UFRJ e do CAp-UFRJ, próximos da Faculdade de Educação e não o Complexo de Formação de Professores.

Algumas ações da EEI-UFRJ, no sentido de articular o tripé de ensino, pesquisa e extensão, são enumeradas, entre eles o Projeto de Extensão de revisão do PPP, em conjunto com a FE; o evento mensal de extensão chamado “Práticas em Debate”, também em parceria com a FE; e a participação da escola no Complexo de Formação de Professores, que na época integrava a organização do Curso “Debates em Educação”. Dito isso, a escola ainda sinaliza alguns desafios, entre eles reivindica a participação mais efetiva no Curso de Especialização lato sensu em Educação Infantil, realizado pela FE da UFRJ.

O PDI segue trazendo a importância do trabalho na área de Estágio realizado pela EEI e cita outra situação *sui generis* que diz respeito ao desvio de função dos TAE's na unidade, afirmando que a atuação desses profissionais é que “garantia a continuidade do trabalho

pedagógico mesmo com a inserção periódica de novos professores contratados” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 8).

No que tange à questão do Estágio, a escola cita sua situação desconfortável de ser simples espaço para prática de ensino e observação desses estagiários, que não eram oriundos apenas da Educação, mas de outras diferentes áreas. Desse modo, com uma equipe dedicada apenas ao Estágio na EEI, foi possível oferecer formação no contexto da EEI e ainda inspirar novas práticas para a área. Vejamos o modelo formulado pela unidade:

propomos uma mudança neste modelo de regência e construímos para o ano de 2016 a regência que é vivenciada em várias etapas, nas quais os alunos protagonizam em diversos momentos a prática pedagógica ativa, e ao final apresentam a atividade que foi construída como um processo junto aos professores e às crianças. Os professores do grupo de referência participam do processo de avaliação do estagiário, que neste formato ganha características de participação mais ativa. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 10).

É dado destaque ainda para o PIBID, que já foi mencionado em outros documentos analisados. Outro ponto alto do documento é quando afirma que a escola está na contramão de práticas tradicionais que antecipam os conteúdos do Ensino Fundamental ainda na Educação Infantil.

Depois a EEI conta um pouco da trajetória de revisão de PPP, que vem acontecendo, segundo o documento, desde 2014 e que conta a respeito dos três documentos analisados no item 5.1.3.2 desta tese: o PPP e os anexos referentes a “Linguagem e Brincadeira” e “Espaços”. Eis o que o documento informa:

Os professores se organizaram para estudar e formular um texto inicial sobre o tema que era apresentado para todos em reuniões sistemáticas de formação. A partir destes encontros, foram os textos iniciais foram reescritos coletivamente para composição do Projeto Pedagógico. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 10).

Depois, a escola aborda diversos projetos que vêm sendo criados e que estão se consolidando na EEI, desde 2012, portanto não aparecem no Projeto Político Pedagógico: “Projeto de Inserção de Novas Crianças e suas Famílias; Projeto de Transição para o Ensino Fundamental; Clube de Ciências; Escola de Cinema – ‘Cinemento’; Sala de Leitura; Ateliê; Educação Física; Nutrição; Educação Inclusiva” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 11)

O documento segue citando propostas que no ano de 2016 estava iniciando discussão, como à proposta de contribuição no PPP da escola pelas famílias, via internet, através de plataforma própria, mas que não foi concretizado.

A escola cita as parcerias no campo da pesquisa, que vão pra além da própria instituição UFRJ, com trocas acadêmicas com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nesse aspecto o documento já sinaliza também para a criação embrionária ainda, de um Grupo de Pesquisa na EEI. O documento apresenta ainda as razões pela qual a Coordenação de Extensão e Pesquisa foi desmembrada, portanto, diferente do que previa o Regimento da escola.

O documento avança para descrever aspectos fundamentais do PPP da EEI, afirmando que o ambiente da escola se constitui “como um campo de possibilidade a partir das quais a criança e seu grupo podem construir conhecimento e interagir” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 13)

Para a EEI, conforme percebemos no documento, alguns pontos formam o foco principal de todo o processo educativo: “a construção do auto-conhecimento e auto-estima, autonomia e iniciativa, bem estar e envolvimento, confiança e empatia das crianças” além da “educação como prática cultural, o cuidado como ética e caminho dialógico com as crianças” e ainda “o protagonismo das crianças” sua “participação ativa”, bem como o “interesse das crianças”, que “são a base dos projetos desenvolvidos” por elas nos grupos (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 13).

A escola aprofunda no documento a importância de estabelecer com as crianças relações significativas, onde elas possam se sentir valorizadas e seguras: “o que se concretiza no trabalho com seus objetos pessoais, histórias de vida, experiências com as famílias, oportunidades de escolha e iniciativa do dia a dia” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 14).

As dimensões (como a escola chama diferentes áreas temáticas) já vistas nesta tese são novamente trazidas nesse documento: Artes; Corpo; Brincadeira; Matemática; Narrativa, Leitura e Escrita e Experiências com a Natureza.

O documento ainda aborda as particularidades do Planejamento desenvolvido na EEI e a postura pedagógica assumida pela unidade ao não pautar seu currículo em Datas Comemorativas. Afirmam corajosamente neste PDI: “Importante ressaltar que o currículo da EEI-UFRJ não trabalha com ênfase em datas comemorativas” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 15). Já que existe na Educação Infantil uma prática muito comum de que os projetos estejam baseadas nas datas comemorativas e não nos interesses das crianças.

Após abordar essa questão das datas comemorativas, o documento aborda o assunto da “Inclusão”, mas é interessante verificar que nesse trecho do PDI que trata das crianças com necessidades educacionais especiais, utilizam também a expressão “alunos”. Vejamos: “Essa co-docência tem sido fundamental na inclusão de **alunos** com necessidades educacionais

especiais [...] a qual contribui em planejamento para o olhar de alternativas pedagógicas que contemplem a inclusão dos **alunos** incluídos” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 15, grifos nossos).

Logo após, o documento vai também chamar de “alunos” as crianças que estão no último ano da EEI-UFRJ e irão acessar o Ensino Fundamental. Assim aparece no Plano:

Com essas diretrizes também avançamos no projeto de transição dos alunos do último grupo da EEI para o ensino fundamental. Nossa escola mantém o respeito a esta fase, sem antecipar conteúdos e compreende que este processo requer um olhar para esse desenvolvimento e que suas aprendizagens terão continuidade em outros lugares e escolas. (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 16).

Nesse trecho, notamos que há uma contradição, já que a EEI-UFRJ já antecipa a forma como a criança passará a ser considerada no Ensino Fundamental, tão tradicional que ainda temos: como alunos!

Depois o documento avança com a questão das formas de avaliação praticadas na unidade, com estratégias para cada especificidade: crianças, adultos, instituição. Outro ponto abordado diz respeito à Gestão Acadêmica e daí são detalhados a constituição do Grupo Gestor e depois de um Conselho Deliberativo na EEI, onde a escola pôde experienciar pela primeira vez em sua história decisões democráticas e representação por categorias, inclusive representação das famílias.

Uma das perguntas norteadoras utilizadas para a composição do PDI pede para informar cooperações interinstitucionais. A EEI-UFRJ então informa, da parceria com o Grupo de pesquisa do qual eu faço parte como participante e a Professora Ligia Aquino, orientadora desta tese, como coordenadora: “Infância e Saber Docente” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ.

Depois, o documento procura traçar um pequeno histórico dos profissionais que atuaram na docência ao longo dos anos na EEI-UFRJ:

2000: Recreacionistas (Servidores Técnico Administrativos da Universidade - Cargo extinto atualmente); 2000 – 2005: Recreacionistas + Estagiários + Professores (sem vinculação trabalhista); 2006 – 2007: Recreacionistas + Professores (sem vinculação trabalhista) + Professores Substitutos (20 vagas cedidas pela Faculdade de Educação); 2008: Recreacionistas + Professores Substitutos + Técnicos em Assuntos Educacionais; 2014-2016: Professores Substitutos; 2015- 2016: Realização do primeiro concurso para professores efetivos da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (em fase de homologação). (PDI EEI-UFRJ 2016, p. 21).

O documento então detalha projetos e atuações profissionais que estavam sendo realizadas no ano do Plano, em 2016.

A escola demonstra no documento, que o acesso universal das crianças na unidade, mudou de forma considerável o perfil das crianças e famílias recebidas pela EEI-UFRJ (em termos de local de residência, social e econômico). A escola afirma que está realizando levantamento para a que a UFRJ possa pensar políticas de assistência estudantil também para a Educação Básica.

O documento finaliza acenando para tudo aquilo que lhe falta: orçamento próprio, infraestrutura e equipamentos. E afirma em suas reflexões finais que luta por sua autonomia e por sua “plena institucionalização, para que possa desempenhar o seu papel na consolidação da Educação Básica na UFRJ” (PDI EEI-UFRJ, 2016, p. 27).

Vamos agora verificar outros documentos que também foram localizados no âmbito da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

5.1.1.3.6 Outros documentos da EEI-UFRJ

Durante a recolha de dados para esta pesquisa, vários documentos foram aparecendo e revelando importantes informações para esta tese. No que tange à EEI-UFRJ, por exemplo, encontramos alguns documentos isolados, mas sempre com esse referencial de datas entre 2011 e 2018. Desse conjunto encontramos sete documentos: “o Projeto Institucional EEI-UFRJ”; o “Plano de Gestão 2014-2018 Chapa Resignificar para consolidar”; “Conquistas e Desafios atuais da EEI UFRJ” e ainda, um Parecer e três Circulares, que vamos detalhar a seguir.

O “Projeto Institucional EEI-UFRJ”, como o próprio nome já indica, foi o documento feito pela escola para justificar a solicitação de institucionalização da EEI após os debates advindos da Resolução Nº 1 de 2011. É um documento de julho de 2012, com 32 páginas e que procura sintetizar o desejo da unidade naquele momento. Verificamos que grande parte deste documento fora extraída de outros que já analisamos aqui, como por exemplo, o PPP, que foi revisto no mesmo ano. Na capa do documento, podemos verificar a foto de um “brinquedão”, como as crianças costumam chamar e que caracterizou a escola por muitos anos. Hoje interditado por falta de reparos, como vemos na foto a seguir

Figura 20 – “Brinquedão” da EEI-UFRJ



Fonte: EEI-UFRJ.

No “Projeto Institucional EEI-UFRJ” encontramos 126 ocorrências da expressão “criança”, mas localizamos ainda outras formas de se referir a elas: “bebês”, “infantil”, “filhos”, “infância” e “pares”. O documento apresenta os seguintes tópicos: 1 – Identificação; 2 – Introdução; 3 – Histórico e Missão da UFRJ; 4 – Histórico da Escola de Educação Infantil; 5 – Objetivos; 6 – Justificativa; 7 – Estrutura Proposta; 8 – Estrutura Pedagógica (Organização Curricular; Estrutura de Funcionamento; Planejamento; Avaliação; Espaços e Rotinas; e Formação de Professores); 9 – Recursos Necessários (Financeiros, Humanos e Materiais); e 10 – Referências Bibliográficas.

Como o documento faz muitas referências a outros que já analisamos aqui, vamos procurar trazer à tona apenas as informações novas. Vale registrar que eu fiz parte da elaboração e assessoria técnica do projeto, já que no ano de 2012 eu havia terminado de escrever uma monografia de especialização *lato sensu*, na UFRJ, em que discutia justamente a Resolução Nº 1 de 2011.

O Projeto inicia citando a Constituição de 1988, e outras legislações mais específicas, referentes às “creches universitárias”. São eles: os Decretos nº 93408 de 1986, que dispõe sobre a instituição de creches e demais serviços de assistência pré-escolar, para os filhos de servidores dos órgãos e entidades da Administração Federal; e o de nº 977, de 1993, que já foi tratado nesta tese e que dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da administração pública federal direta, autárquica e funcional.

Quando o Projeto Institucional faz um passeio pelos documentos que o constituem, acaba refletindo sobre a dupla responsabilidade de toda unidade universitária: “de oferecer um atendimento de qualidade às crianças e desenvolver um trabalho visando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Assim seu papel é entendido não só “como um serviço de

atendimento, mas como uma instância formadora e produtora de conhecimento (PROJETO INSTITUCIONAL EEI-UFRJ, 2012, p. 8 e 20).

No histórico da universidade, a escola aborda um “ranço” que acompanha a UFRJ e do qual a origem está em sua tradicional formação.

A UFRJ modernizou-se e tornou-se a grande universidade que é hoje, com elevado grau de excelência no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. No entanto, os seus ranços de origem permanecem: fragmentação, patrimonialismo, elitismo e autorreferência, dispersão geográfica — agora agravadas por se reproduzirem em um quadro de grande heterogeneidade quanto a recursos e condições de trabalho entre suas diversas unidades constitutivas a superação desse quadro passa a ser o maior desafio da instituição. (PROJETO INSTITUCIONAL EEI-UFRJ, 2012, p. 11).

Esse ranço apontado pela escola é algo que acaba atrapalhando a universidade, inclusive em dialogar com os saberes das minorias, dentre eles os saberes da infância. Será que esses espaços de Educação Básica que estão presentes na UFRJ podem ser vistos muito além de simples laboratórios de formação?

O documento avança, informando que na época de sua elaboração, em 2012, a EEI-UFRJ atendia 100 crianças e o CAp, cerca de 760 crianças e jovens.

Para justificar a necessidade de uma nova sede, a escola afirma que “se encontra há mais de 30 anos em um ambiente hospital, o IPPMG” (PROJETO INSTITUCIONAL EEI-UFRJ, 2012, p. 16).

O documento é bem incisivo em sua justificativa, afirmando que na história da Educação Infantil tivemos uma “política de atendimento à infância [que] baseava-se na expansão quantitativa e na redução de custos”. Hoje, o que acompanhamos com os avanços das legislações é ver que a criança deixa “de ocupar o lugar de objeto de tutela para ser compreendida como sujeito de direitos”. Mas para a escola é preciso ir além: “Não basta que essas conquistas estejam asseguradas no papel, é preciso que se desdobrem em práticas cotidianas com as crianças” (PROJETO INSTITUCIONAL EEI-UFRJ, 2012, p. 19).

No que tange à estrutura de funcionamento, a escola afirma que atender em período integral (em dez horas diárias) as crianças na faixa etária entre os 4 meses e 5 anos e 11 meses é um desafio bem complexo. Já que envolve “fazer com que as crianças se sintam plenamente bem e à vontade” estando “atentos ao que as crianças trazem consigo e expressam sobre a sua cultura” (PROJETO INSTITUCIONAL EEI-UFRJ, 2012, p. 25).

Outra informação importante que é expressa no projeto, é o de que a EEI desde 2010 responde ao Censo Escolar.

Outro documento localizado em nossas pesquisas, foi a proposta do “Plano de Gestão” da Chapa “Ressignificar para Consolidar”, que veio de fato a ser a chapa eleita e que esteve na gestão da EEI-UFRJ entre os anos de 2014 e 2018. A direção é composta por Alessandra Sarkis e a Vice Direção por Aline Crispim. Nele só encontramos uma única referência à palavra “criança” e uma outra “alunos”, num documento pequeno, com duas páginas.

O documento inicia com uma epígrafe de Paulo Freire, que diz:

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tornarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós, que é o de assumir esse país democraticamente. (PLANO DE GESTÃO, s/d, p.1).

O documento já procura dar o tom da experiência, que a EEI-UFRJ vivenciaria com essa primeira gestão escolhida democraticamente pela comunidade de adultos da unidade.

Depois, o documento procura explicitar as justificativas que balizam essa gestão, que segundo consta é o “desejo de dar continuidade ao processo de resignificação para consolidação da Escola de Educação Infantil da UFRJ como uma unidade acadêmica” (PLANO DE GESTÃO, s/d, p. 1).

Depois o documento procura marcar esse caminho inicial pós-institucionalização e sua identidade universitária, amparada pelo tripé de ensino, pesquisa e extensão. Em destaque podemos observar a seguinte frase: **“Ressignificar é redefinir o papel da EEI na UFRJ!!!”** (PLANO DE GESTÃO, s/d, p. 1).

Entre os princípios gerais apresentados pela gestão estão:

Cumprimento das decisões do Conselho Deliberativo da Escola e defesa de tais posicionamentos em instâncias superiores; Transparência das ações; Reconhecimento da criança como sujeito de direito. (PLANO DE GESTÃO, s/d, p. 1).

Interessante notar, para esta tese, que entre apenas três princípios gerais apresentados pela gestão na época, um deles diz respeito à criança e, afirmando que estarão gerindo uma unidade, entendem que esses seres são sujeitos de direito.

Após isso, são apresentadas 27 metas da gestão e, em apenas uma delas, é possível verificar uma meta específica para a infância da EEI, mas nela notamos a referência a elas como “alunos”. Vejamos a meta de número 26: “Defender o princípio da assistência estudantil como política de direito para os alunos da EEI UFRJ” (PLANO DE GESTÃO, s/d, p. 2).

Outro documento localizado chama-se “Conquistas e Desafios Atuais da EEI UFRJ”, que é datado de 08 de abril de 2016 e que como o próprio título sugere, procura apontar os desafios e conquistas da então recente institucionalização. O documento, com cerca de 7 páginas, apresenta 13 ocorrências da palavra “crianças”. Inicia-se com uma breve introdução, e depois apresenta 6 tópicos: “Corpo Docente”; “Projetos Pedagógicos”; “Formação Continuada em Serviço; Estágio; Pesquisa; e Extensão.

A epígrafe do documento é uma frase de Guimarães Rosa: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O assunto que então se apresenta como o ponto de saída do documento é a institucionalização da EEI e essa instigante imagem abaixo das crianças da escola em seus movimentos de observação e coletividade.

Figura 21 – Crianças observando formigas na EEI-UFRJ.



Fonte: EEI-UFRJ

Depois, o documento segue abordando a importância de afirmar o tripé universitário na unidade, pois com isso é possível “consolidar um espaço que sirva para desenvolver práticas inovadoras e de referências” (CONQUISTAS E DESAFIOS ATUAIS DA EEI UFRJ, 2016, p. 1).

O documento afirma que a EEI é procurada por diferentes áreas interessadas em praticar o ensino, a pesquisa e a extensão. E entre esses diferentes campos e a escola ocorre um encontro único: o diálogo com os saberes da infância. Veja o que o documento aborda acerca dessas diferentes áreas do conhecimento acadêmico:

Têm demonstrado grande interesse na educação das crianças pequenas em nossa Universidade, assim como ocorre no cenário brasileiro. Estes projetos e parcerias também interessam à EEI e trazem aspectos diferenciados à nossa

proposta pedagógica, contribuindo para as atividades desenvolvidas, articulando-as com diferentes linguagens e conhecimentos. (CONQUISTAS E DESAFIOS ATUAIS DA EEI UFRJ, 2016, p. 1).

Em seguida, o documento apresenta a preocupação com o uso da estratégia dos concursos simplificados e da grande rotatividade de professoras substitutas e ainda do primeiro concurso efetivo para a escola, que estava em andamento na época. São apontados ainda os projetos que ocorriam na escola naquele momento de consolidação, bem como a importância de uma formação continuada em serviço.

O documento evoca então tudo que, naquele momento, configurava-lhe nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão. Inclusive esta tese, aparece na época como uma das pesquisas desenvolvidas na EEI.

Para finalizar o documento, seus autores escolheram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, quando demarca a importância da proposta pedagógica na Educação Infantil. O texto finaliza trazendo pontuando a utopia do cotidiano em “realizar um trabalho que possa ser referência de um projeto para a primeira etapa da Educação Básica na UFRJ” (CONQUISTAS E DESAFIOS ATUAIS DA EEI UFRJ, 2016, p. 7).

Em nossas pesquisas documentais, encontramos um parecer de nº 00245/2018, emitido pela Procuradoria Geral da UFRJ, em resposta à consulta jurídica encaminhada pela Direção da EEI-UFRJ. Na consulta a escola solicita esclarecimentos acerca de implicações legais decorrentes de uma possível redução de horário no atendimento às crianças.

No Parecer, com quatro páginas, localizamos 12 ocorrências da palavra “criança” aparecendo durante o texto. Encontramos ainda as expressões: “alunos” e “infância”.

O procurador evoca alguns documentos que precedem o seu parecer, entre eles a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como outras leis. A sugestão do procurador, após suas pesquisas, é de que a EEI poderia “reduzir a jornada de atendimento até o limite mínimo de 7 (sete) horas diárias. Poderá ainda, no futuro funcionar em tempo parcial, se assim achar conveniente e oportuno” (PARECER PROCURADORIA, 2018, p.3).

O Procurador ainda reafirma identidade da unidade, afirmando que:

a razão de existência desta escola, que na verdade é uma escola de aplicação, é a existência de interesse acadêmico nesse tipo de atividade. É esse o interesse público a fundamentar a manutenção desta escola como órgão desta Universidade. (PARECER PROCURADORIA, 2018, p.3).

Mas o procurador alerta ainda, que a medida pode trazer problemas para as famílias das crianças que já estão na unidade e recomenda inclusive medidas que poderão ser tomadas para que essa redução de horários possa se efetivar no futuro.

O documento é finalizado dando o tom da autonomia que a universidade goza, o que lhe dá autonomia para organizar o horário de funcionamento da Educação Infantil de acordo com o seu critério de conveniência e oportunidade (PARECER PROCURADORIA, 2018, p.4).

E, por último, localizamos três circulares da EEI-UFRJ. Foram elencadas apenas essas, pois foram publicadas e compartilhadas com toda comunidade da Escola. São elas: 02, 09 e 10 de 2018.

A primeira Circular de nº 2/2018, de 03 de abril, tem 2 páginas e observamos 14 vezes a ocorrência da palavra “criança” durante o documento, mas também notamos “bebês”. Essa Circular trata especificamente do “brinquedão” da EEI, no qual nos referimos e mostramos em foto anteriormente. Desse modo, a temática que se apresenta na Circular diz respeito à “**Infraestrutura**” da unidade. Nela a escola afirma que o “brinquedo do pátio [...] foi interditado por decisão da direção a partir do relatório do Escritório Técnico Universitário (ETU)” (CIRCULAR EEI-UFRJ 02/2018, p. 1).

A outra Circular é a de nº 9/2018, de 10 de setembro, com duas páginas e 11 ocorrências da palavra “criança”, nele mais uma vez a temática envolve “**Infraestrutura**”, já que a EEI informa problemas no forno da unidade e com isso, precisa adaptar a forma como celebrará os aniversários das crianças, já que como vimos antes, esse é um importante ponto da proposta pedagógica da escola.

A última Circular é a nº 10/2018, de 30 de novembro, documento com cerca de 4 páginas e que 3 vezes a palavra “criança” aparece, mas também nota-se a ocorrência de “alunos” para se referir às crianças da escola. O documento esclarece todos os aspectos que motivaram a saída do grupo 1 (bebês de 4 a 12 meses) do Edital para Acesso das crianças de 2019. E que serão detalhadas mais adiante, quando será possível cruzar essa circular, com outros documentos acerca do mesmo tema.

Agora vamos aprofundar como as entidades sociais da UFRJ, tem visto e enunciado sua infância da EEI-UFRJ.

5.1.2 Das entidades sociais

Durante todos esses anos em que nos dedicamos a recolher e organizar documentos referentes à Escola de Educação Infantil da UFRJ percebemos que algumas rotas foram surgindo no meio do caminho. Com a maior visibilidade que a Escola foi ganhando após a institucionalização em 2013, notamos que começam a aparecer mais reportagens sobre ela, nos jornais dos sindicatos que compõem a UFRJ: a ADUFRJ e o SINTUFRJ.

Como um sindicato representa os docentes e a outra os técnicos que compõem a universidade, pensamos então, em buscar dados também na representação dos estudantes: o DCE. Assim percebemos a importância de trazer essas diferentes entidades sociais para dialogar e ser contraponto com o que a própria instituição está anunciando acerca da infância. Vamos então apresentar o que encontramos nessas três potentes entidades sociais da universidade e desvelar a infância que se enuncia neles.

5.1.2.1 Associação dos Docentes da UFRJ (ADUFRJ)

A ADUFRJ é um sindicato que representa os professores e professoras da UFRJ, em atividade ou aposentados. Ela foi fundada no final da década de 1970, em 26 de abril de 1979, em meio a um intenso esforço das organizações e entidades sociais e sindicais para atuarem em prol dos trabalhadores.

Esse sindicato dispõe de um Boletim semanal, em material impresso e em formato digital, que pode ser encontrado em <https://adufrj.org.br/>. A investigação nos Boletins, do período de 2011 à 2018, localizou, no que tange à Escola de Educação Infantil, 45 notícias e, um discurso de posse de uma nova presidência do sindicato, do ano de 2013, que revela dados importantes para esta tese. Vejamos a seguir o que foi possível observar nesses documentos.

Vamos iniciar abordando o discurso de posse de uma nova presidência da ADUFRJ, Cláudio Rezende Ribeiro, que foi publicada em 25/10/2013. Trata-se de um longo discurso, mas que vale a leitura. Nele existe a ocorrência da palavra “infância”, o que nos chamou atenção na pesquisa. Muitos pontos são elencados pelo presidente Cláudio, entre eles a resistência que é estar no serviço público. O discurso aborda ainda o encontro de gerações que a universidade fomenta todos os dias, mas as crianças não foram consideradas nesse diálogo intergeracional apontado. O documento prossegue afirmando da urgência do tempo na universidade, que deve ser abandonado segundo o professor, já que esse é o tempo do mercado. O discurso procura afirmar a importância da avaliação no âmbito universitário e suas repercussões, o que nos

remete aos debates realizados no capítulo 3 desta tese, com Boaventura, Chaui e Silva Júnior, referente à avaliação na universidade. Vejamos:

No caso da carreira, o que fazem? Utilizam do método da competitividade para pressionar aquele que deseja competir: no nosso caso, a competitividade é refletida na figura da avaliação! Assim, abusaram da tática da avaliação e da produtividade para convencer os professores, sobretudo os que ainda acreditam nesse método quantitativista, de que sua carreira é boa para a universidade. ora, se eu avalio e meço meus estudantes, formando *rankings*, eu também devo ser avaliado... A nova carreira se forja, assim, aproveitando esta ética conservadora de ensino, numa super avaliação que é diminuidora de diferenças e pluralidades. Ela parte do pressuposto que ensinar é medir, é avaliar, e se constrói a partir dessa lógica, super avaliando e pressionando o próprio professor. (DISCURSO DE POSSE DO PRESIDENTE DA ADUFRJ, 2013).

Quando o documento se refere diretamente à infância, ele acaba que só menciona aquelas presentes no CAp, entendendo esta unidade como uma periferia acadêmica na UFRJ, que se apresenta como central nas lutas. E o discurso finaliza com a segunda tese de Walter Benjamin, “Sobre o conceito da história”, que faz novamente referência à importância da geração.

Então fomos esperados sobre a terra. Então nos foi dada, assim como a cada geração que nos procedeu uma fraca força messiânica, à qual o passado tem pretensão. Essa pretensão não pode ser descartada sem custo. O materialismo histórico sabe disso. (apud DISCURSO DE POSSE DO PRESIDENTE DA ADUFRJ, 2013).

Nos anos anteriores à institucionalização da EEI, não encontramos nenhuma referência à escola. Só localizamos alguma menção à unidade após o ano de 2013, sendo 4 notícias nesse ano; 13 no ano de 2014; 17 no ano de 2015; 4 em 2016; 5 em 2017 e 2 em 2018. Vamos listar os títulos e/ou subtítulos utilizados nas notícias:

Tabela 5: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2013

Títulos	
1	“CAp na mira”
2	“Audiência pública na Câmara defende Educação Básica nas IFE”, “Defesa da Educação Básica”
3	“Educação Infantil”;
4	“Ofício do MEC acelera mudanças na antiga Creche, hoje escola de Educação Infantil”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Tabela 6: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2014

Títulos	
1	“EEI tem eleição adiada”
2	“Desafios da Educação Infantil na UFRJ”; “Foco nas crianças”, “Infraestrutura não ajuda trabalho pedagógico”, “Concursos são urgentes”, “Democracia interna”.
3	“Conselheiros pedem concurso para Ensino Básico”
4	“Calendário 2015 aprovado”
5	“Aprovados critérios para EBTT”
6	“Eleição na Escola de Educação Infantil terá votos dos substitutos”, “Projeto Político Pedagógico”.
7	“Pleito da Escola de Educação Infantil terá chapa única”
8	“Manobras reduzem custo do governo com professores”, “Governo usa artifícios para economizar com professores”.
9	“Regulamentação interna da carreira foi o tema central das reuniões docentes do dia 19”, “EBTT desaparece na proposta da PR-2”.
10	“Concurso”
11	“Escola de Educação Infantil tem eleição homologada”
12	“Transporte interno da UFRJ está em fase de mudança”
13	“Agonia continua”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Tabela 7: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2015

Títulos	
1	“Editorial da diretoria da ADUFRJ – SSindical ⁵⁶ ”
2	“Volta às aulas só no dia 16”
3	“UFRJ para atividades diante da situação dos terceirizados”, “Antes, Unidades sentiram necessidade de fechar”
4	“UFRJ mostra sua força”
5	“Refém da terceirização, UFRJ adia início das aulas”, “Gota d’água”
6	“Previsão de déficit da UFRJ até o fim do ano é de 300 milhões”; “Assistência estudantil”
7	“Aulas recomeçam neste dia 14 de setembro”, “Caso a caso”
8	“Agenda da greve”
9	“Candidatos à Reitoria respondem sobre Ensino Básico”
10	“No Consuni mais críticas à terceirização”, “Copeiras”.
11	“Educação Infantil mobilizada”, “Paralisação neste dia 29”, “Concurso vai sair”.
12	“Aconteceu”
13	“CAp discute direito de greve”, “Interessados”, “O debate”, “Repúdio”
14	“CAp-UFRJ: Conselho pedagógico da unidade, neste dia 24, avalia se há condições para início das aulas”; “Caos

⁵⁶ Seção sindical.

	repete-se na Escola de Educação Infantil”, “Caso não é isolado”, “100% substitutos”.
15	“Em busca de lugar para a Educação Infantil na UFRJ”, “Reserva de vaga”.
16	“Professores da EEI reagem a possível corte no PIBID”
17	“Veja horários e locais de votação”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Tabela 8: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2016

Títulos	
1	“UFRJ busca aproximação com a Educação Básica”, “Sobre o curso”.
2	“Saiu o calendário da UFRJ para 2017”, “Períodos diferentes”.
3	“Pouco pluralismo nos debates sobre a Educação”
4	“Praça do conhecimento”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Tabela 9: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2017

Títulos	
1	“UFRJ se prepara para reserva de vagas a alunos com deficiência”, “Diversidade ampliada”.
2	“Tira dúvidas sobre a reforma da previdência”
3	“Integração com BRT será modificada”
4	“Cotav ⁵⁷ : 738 pedidos para 150 vagas”, “Concursos anteriores sem explicação”.
5	“Consuni aprova calendário acadêmico de 2018”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Tabela 10: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ 2018

Títulos	
1	Temer impõe controle de ponto a docentes do CAP”, “Terceirização”
2	“Escola de Educação Infantil faz protesto no Consuni”

Fonte: Boletins ADUFRJ. Elaborado pela autora.

Nas notícias localizadas encontramos as seguintes temáticas: “**Municipalização**”; “**Institucionalização**”; “**Identidade**”; “**Orçamento**”; Professor “**EBTT**” e “**Plano Diretor**”, foram assuntos que apareceram no ano de 2013; “**Gestão**”; “**Identidade**”; “**Infraestrutura**”; Professor “**EBTT**”; Professor “**Substituto**”; “**Calendário**” e “**Integração**”, em 2014; “**Greve**”; Professor “**Substituto**”; “**Terceirizados**”; Professor “**EBTT**”; “**Calendário**”; “**Integração**”; “**Complexo**”; “**PDI**”; “**Plano Diretor**”; “**Identidade**”; “**Orçamento**”; “**Infraestrutura**” e

⁵⁷ Cotav é na UFRJ a Comissão Temporária para Alocação de Vagas.

“**PIBID**”, foram debates do ano de 2015; “**Complexo**”; “**Calendário**” e “**Greve**”, foram temas de 2016; “**Inclusão**”; Professor “**EBTT**”; “**Identidade**” e “**Calendário**”, em 2017; Professor “**EBTT**”; “**Infraestrutura**” e Professor “**Substituto**” no ano de 2018.

No que se refere especificamente às enunciações que são feitas acerca da infância, foi possível verificar que nas 45 reportagens que tratavam da Escola de Educação Infantil, a palavra “criança” aparece em apenas 13 ocorrências, onde, por exemplo, em apenas uma matéria, datada de 12/05/2014, houve sete menções da palavra. Mas observamos ainda outras referências, foram elas: “filhos” e “alunos”. “Aulas” também é uma palavra usada pelo Boletim para se referir ao cotidiano das crianças na Educação Infantil, que nos remete a um precoce tratamento dessa etapa, nos moldes do Ensino Fundamental.

Figura 22 - Protesto da EEI-UFRJ com a participação de crianças no Consuni



Escola de Educação Infantil faz protesto no Consuni

Fonte: Jornal SINTUFRJ

A notícia acima foi uma das mais recentes feitas pelo Boletim do sindicato, diz respeito ao fechamento da EEI-UFRJ no primeiro semestre de 2018, portanto diz respeito à “Infraestrutura” da escola, assunto que já notamos em outros documentos. Mais adiante abordaremos essa temática e outras, com um cruzamento de documentos, mas antes vamos verificar o que o outro sindicato da UFRJ nos aponta de informações acerca da EEI-UFRJ.

5.1.2.2 Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ)

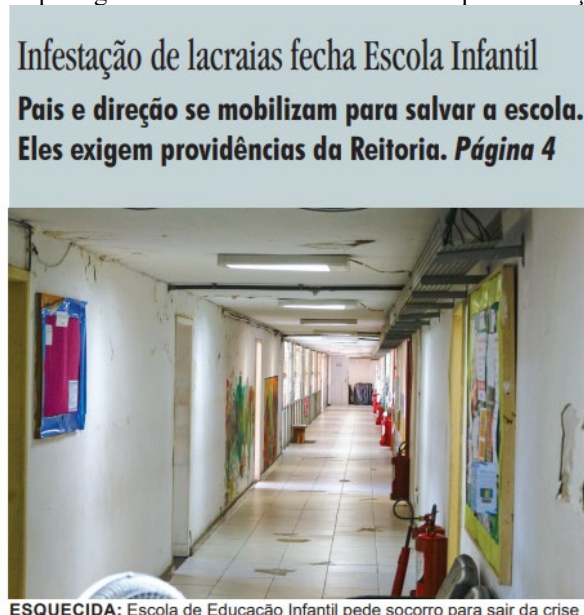
O Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ (SINTUFRJ), conta com uma história de mais de cinco décadas de luta, pois quem lhe deu origem foi a Associação de Servidores da Universidade do Brasil (ASURJ), que foi criada na década de 1960.

Este sindicato também conta com uma publicação semanal em formato de jornal, com material impresso e digital, que pode ser encontrado em <http://www.sintufrj.org.br/>.

Nestes jornais do SINTUFRJ encontramos várias reportagens sobre a Escola de Educação Infantil e vamos destacar a infância que essas notícias estão enunciando. Foram localizadas 32 reportagens, entre os anos de 2011 e 2018. Foram 2 reportagens no ano de 2011; 3 em 2012; 1 no ano de 2013; 5 em 2014; 2 em 2015; 5 em 2016; 13 em 2017 e apenas 1 no ano de 2018.

Foram encontradas notícias acerca das seguintes temáticas: 2011 – “**Identidade**” e “**Infraestrutura**”; 2012 – “**Greve**” e “**Regimento**”; 2013 – Extensão, ou seja, “**Tripé**”; 2014 – “**Greve**”, “**Infraestrutura**” e “**Identidade**”; 2015 – “**Sindicato**” e “**Greve**”; 2016 – “**Calendário**”, “**Sindicato**” e “**Greve**”; 2017 – “**Greve**”, “**Terceirizados**”, “**Sindicato**”, “**Assistência**”, Professor “**EBTT**”, “**Tripé**” Universitário, “**Integração**” e “**Comitê**”; e 2018 – “**Infraestrutura**”, “**Resolução N° 1**” e “**Identidade**”.

Figura 23 – Reportagem do fechamento da EEI-UFRJ por infestação de lacraias



ESQUECIDA: Escola de Educação Infantil pede socorro para sair da crise

Fonte: Jornal SINTUFRJ

A foto acima foi o único destaque em primeira página de um jornal que a EEI-UFRJ aparece. Observamos que foi necessário acontecer um caso extremo na unidade para que ela pudesse estar em um lugar de destaque. É triste ver que nem sempre a escola é vista por sua

beleza cotidiana, pelos saberes de sua infância, pelo trabalho de seus profissionais e por seu papel no tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão.

Destacamos ainda os títulos e/ou subtítulos encontrados em algumas das 32 reportagens que fazem referência à EEI-UFRJ:

Tabela 11: Títulos e subtítulos de notícias referentes à EEI-UFRJ (2011 a 2018)

Ano	Títulos
2011	“Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ?”
2015	“Saberes da UFRJ vão à praça”
2016	“Escola de Educação Infantil”
2017	“Terceirizados da Escola de Educação Infantil e da Faculdade de Letras estão em greve”; “Categoria ganha reforço de novos concursados”; “Esta posse é um convite à luta”; “Primeiros docentes efetivos na EEI”; “Revista eletrônica mostra a produção intelectual da categoria na UFRJ”; “Protesto da Escola de Educação Infantil”; “Trabalhadores e estudantes agitam o colegiado”; “Acesso ao CAp”; “Resposta da Reitoria”; “País querem edital conjunto EEI e CAp”; “País protestam”; “Manifestação e ida ao Consuni”; “País de alunos da EEI lutam por acesso direto dos filhos ao CAp”; “Reunião com a decana”; “Agora não, no futuro talvez”; “País vão à Justiça”.
2018	“Infestação de lacraias fecha Escola Infantil”; “País e direção se mobilizam para salvar a escola”; “De quem é a Escola de Educação Infantil?”; “Uma escola que educa e forma educadores”.

Fonte: Jornal SINTUFRJ. Elaborado pela autora.

Foi observada a ocorrência da palavra “criança” em 15 passagens das 32 notícias, sendo que em uma das notícias a palavra “criança” apareceu 4 vezes. Mas ainda assim, outras palavras foram utilizadas para nomear a infância. São elas: “estudantes”, “filhos”, “cidadãos”, “alunos” e “gerações”.

Vamos aprofundar nos dados encontrados nos documentos do SINTUFRJ mais adiante, mas antes iremos apresentar os documentos localizados por esses importantes atores da UFRJ, suas e seus estudantes.

5.1.2.3 Diretório Central dos Estudantes da UFRJ Mário Prata (DCE UFRJ)

Quando começamos a encontrar documentos referentes aos sindicatos que representam os técnicos administrativos em educação e os docentes da UFRJ, sentimos a necessidade de procurar dialogar também com o que os estudantes estavam enunciando sobre a infância e sobre a Escola de Educação Infantil. Nesse caso, tivemos que aprofundar numa pesquisa para localizar algo nesse sentido. Encontramos quatro documentos que analisamos e apresentamos a seguir. Mas já é possível afirmar que nesses quatro documentos, só localizamos três ocorrências da palavra “criança”

O primeiro documento, intitulado “Assistência Estudantil não é favor, é direito”, trata-se de um documento com 30 páginas e foi elaborado no ano de 2014. O assunto principal do material é fomentar uma proposta de discussão ampla sobre a assistência estudantil na UFRJ. Ele foi elaborado por uma campanha que teve o mesmo nome do documento e organizado pelo Diretório Central dos Estudantes Mário Prata (DCE UFRJ). O material impresso e digital foi elaborado com o apoio da ADUFRJ.

Nesse documento encontramos por uma vez, a palavra “criança”, mas também localizamos o uso do termo “pequena infância” para se referir a elas.

Fazendo uma síntese do documento, notamos que são aprofundados ao longo do texto alguns pontos principais, como pautas de reivindicação. São eles: Alimentação; Moradia; Inclusão e Acessibilidade; Saúde; e Bolsas. O documento elenca ainda o que os estudantes chamam de “demais demandas da permanência” (DCE UFRJ, 2014, p. 5): Transporte; Materiais didáticos e acadêmicos; e **Unidade de Educação Infantil**.

O documento inicia recordando a Greve de 2012, onde os gritos na rua eram: “o professor é meu amigo, mexeu com ele, mexeu comigo”. Depois o documento traz uma perspectiva de seus debates acerca da assistência estudantil, afirmando que esse não é um problema unicamente do estudante e dando a ele outro caráter, referindo às políticas de assistência estudantil com o uso do termo “políticas de permanência”, compreendendo que esse setor engloba muitas necessidades (financeiras, psicológicas, físicas, culturais, sociais, entre outras). Como afirma:

O material que eles trazem nesta publicação mostra as demandas concretas da assistência estudantil e indica encaminhamentos para sua execução. A assistência estudantil não é um problema unicamente relacionado aos estudantes. [...] A escassez de recursos atinge diretamente a assistência estudantil, impedindo que uma desejada e necessária expansão do ensino

superior seja realizada plenamente pela classe trabalhadora brasileira. Somente com mais recursos conseguiremos uma política plena de permanência dos estudantes na UFRJ e somente assim conseguiremos um espaço democrático em nossas salas de aula. (DCE UFRJ, 2014, p. 6-7).

Esse documento afirma que, não só a UFRJ como toda universidade pública brasileira “ainda não conseguiu superar o seu histórico caráter elitista e restritivo” (DCE UFRJ, 2014, p. 9). Depois levanta os momentos de resistência e luta que foram gerando conquistas para os estudantes da UFRJ e nesse ponto reafirma a luta dos estudantes, em 2011, por creche universitária, mas aponta a conquista para a unidade de tornar-se Escola de Educação Infantil, através da Resolução nº 09/2013.

O documento prossegue fazendo uma breve avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que inicialmente era uma portaria normativa de 2007 e que em 2010 foi transformado em decreto presidencial. Depois o texto faz referência à política de assistência estudantil praticada na UFRJ, que é atendida no âmbito da Superintendência Geral de Políticas Estudantis (Superest). Esse assunto tem atualmente uma Pró-reitoria própria na UFRJ que é originária dessa Superintendência anterior, a PR-7, que é a Pró-reitoria de Políticas Estudantis.

O documento detalha, então, cada uma das metas das políticas de permanência e as outras demandas. Nossas atenções se voltam para o final do documento, quando a “Unidade de Educação Infantil”, como é chamado no documento a EEI-UFRJ, é tema de debate dos estudantes. Mas, iremos analisar o documento mais adiante, quando poderemos analisá-lo junto de outras fontes. Aqui destacamos as seguintes temáticas abordadas no documento: **“Assistência Estudantil”**; **“Institucionalização”**; Professor **“EBTT”**; **“Orçamento”** e a questão do **“Acesso”** à Escola.

O segundo documento do DCE UFRJ que encontramos é uma carta do “1º Encontro de Assistência Estudantil da UFRJ”, de 2015, mas o encontro aconteceu no final de 2014. É uma carta construída coletivamente com propostas para a assistência estudantil na universidade. No documento, com cerca de 4 páginas, não encontramos nenhuma ocorrência da palavra “criança”, mas o documento se refere à infância chamando-os de “filhos” e “filhas”.

Essa carta afirma que “é necessário pensar um projeto de educação pública que coloque a produção intelectual, tecnológica, educacional como política a serviço da classe trabalhadora” (CARTA DO 1º ENCONTRO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRJ, 2015, p.1).

Depois, o documento aponta algumas propostas do encontro, entre elas a de “priorizar as culturas populares como formas de contribuição ao conhecimento produzido na universidade” (CARTA DO 1º ENCONTRO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRJ,

2015, p.2). Aqui lembramos, dos debates suscitados por Boaventura, no capítulo 3, com relação à ecologia de saberes e como a universidade pode mudar sua lógica quando reconhece e dialoga horizontalmente com esses saberes das minorias.

O documento ainda propõe a “construção de creches e escolas de educação infantil para filhas e filhos de estudantes, servidores e terceirizados da UFRJ” (CARTA DO 1º ENCONTRO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DA UFRJ, 2015, p. 3).

Já em 2016, localizamos dois documentos do início do segundo semestre, nas redes sociais do DCE UFRJ. Um deles chama-se “Quem luta conquista! Conquistado AUMENTO DAS BOLSAS, construção das CRECHES universitárias e DEMOCRACIA nas decisões da UFRJ!” Trata-se de um documento de uma página, no qual observamos a ocorrência da palavra “criança” uma vez. Neste documento é interessante notar que o nome do espaço solicitado pelos estudantes é “acolhimento infantil”, portanto, a temática que se apresenta é “**Assistência estudantil**”. Abaixo a imagem que encerra o texto e sintetiza os desejos dessa categoria.

Figura 24 – Cartaz de reivindicação do DCE UFRJ Mário Prata



Fonte: Redes sociais do DCEUFRJ Mário Prata

O segundo documento de 2016, intitulado “Termo de acordo firmado entre a reitoria da UFRJ e o DCE Mário Prata”, é um documento de três páginas e onde podemos verificar uma ocorrência da palavra “criança”. Novamente a reivindicação é por espaços de “acolhimento infantil”, desse modo a temática levantada no texto é novamente “**Assistência Estudantil**”, que abordaremos mais profundamente cruzando com outros documentos que foram localizados.

No próximo capítulo apresentamos o cruzamento e análise dos documentos encontrados, revelando os rastros da infância e seus enunciados nos diferentes cenários que o contexto universitário da UFRJ revelou através de seu olhar para a Escola de Educação Infantil e suas crianças.

“Lá... havia apenas crianças, e o tempo todo eu estava lá com as crianças, apenas com as crianças. Eram crianças daquela aldeia, toda a tropa que estudava na escola. [...] Pode-se dizer tudo a uma criança – tudo; sempre me deixou perplexo a ideia de como os grandes conhecem mal as crianças, os pais e as mães conhecem mal até os seus próprios filhos. Não se deve esconder nada das crianças sob o pretexto de que são pequenas e ainda é cedo para tomarem conhecimento. Que ideia triste e infeliz! E como as crianças reparam direitinho que os pais acham que elas são pequenas demais e não entendem nada, ao passo que elas compreendem tudo. Os grandes não sabem que até nos assuntos mais difíceis a criança pode dar uma sugestão importante” [Príncipe Michkin em *O Idiota* de Dostoiévsky].

6 DOS CENÁRIOS ONDE A CRIANÇA ENUNCIA

Para nós, adultos, o problema é diferente.
Estivemos no país da Infância e de lá fomos exilados.
Como todos os exilados sonhamos em voltar.
Moacyr Scliar

Localizamos muitos documentos que fazem referência à Escola de Educação Infantil da UFRJ, mas a infância aparece muito pouco. Ao ler e confrontar todos os documentos, notamos que os problemas e os desafios que a escola enfrentam e são anunciados, parecem ocultar quem realmente é o verdadeiro motivo da existência de uma instituição de Educação Infantil: as crianças.

Em nosso entender, analisar as representações sociais da infância expressas nesses documentos significa expandir o conhecimento sobre o que se conhece sobre as crianças, bem como sobre os discursos em que a criança e seus saberes são alvos (ou não) das atenções.

Estamos, pois, em presença de dados sobre documentos que confirmam a estreia da criança num campo adultocêntrico, a universidade, que mesmo na vanguarda de ter uma unidade que dialoga com a infância, parece constantemente ignorá-la. A infância, esse lugar de onde fomos exilados com a adultez.

Parafraseando Kohan (2008): Por onde podemos começar? Onde encontrar a infância destes documentos? De que maneira aproximar a universidade da infância? Vejamos essa reportagem, que demonstra o desafio que é trabalhar com as crianças.

‘Ensinar para quem não consegue fingir que está gostando’ pode não ser para qualquer um. Mas foi encarado como ‘um desafio’ pelo pedagogo e atualmente professor substituto da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI), Gustavo Sampaio: ‘Com eles, não tem argumento de nota’, brinca. Acostumado à pesquisa [...] e ao trabalho de supervisão pedagógica [...] Gustavo encarou a experiência prática da sala de aula pela primeira vez na EEI [...] ‘Uma coisa era orientar; a prática docente cotidiana é outra coisa. Para entreter uma criança (nessa fase), tem que escutar muito e ser bem dinâmico’, completa. (BOLETIM UFRJ, 12/05/14).

Esse professor enuncia uma infância que o “encara de frente”, que o desafia, que o interpela corajosamente, que o faz rever seus fazeres, suas práticas cotidianas. É na pista dessa infância que estamos.

Como já mencionamos anteriormente, em cada um dos documentos analisados várias temáticas emergiram, foram 30 temáticas. No sentido de analisar os documentos, organizamos essas 30 temáticas em 6 (seis) cenários, já que elas nos remetem a esses cenários. Os cenários

são: “Da EEI”; “Da UFRJ”; “Das pessoas”; “Do tripé”; “Dos desafios” e “Da infância na universidade”. Vamos anunciar de que forma organizamos:

“Da EEI” – **“Identidade”, “Acesso”, “Institucionalização”, “Calendário”, “Regimento”, “Orçamento”, “Histórico”, “Resolução” Nº1 e “Gestão”;**

“Da UFRJ” – **“Greve”,** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (**“PIBID”**), **“Comitê”** Permanente de Educação Básica, **“Plano Diretor”,** Plano de Desenvolvimento Institucional (**“PDI”**), **“Educação Básica”** e **“Sindicato”;**

“Das pessoas” - Professores **“Substitutos”,** Professoras **“EBTT”, “Terceirizados”** e Técnico em Assuntos Educacionais (**“TAE”**);

“Do tripé” - **“Tripé”** Universitário e **“Complexo”** de Educação Básica;

“Dos desafios” - **“Infraestrutura”, “Integração”** EEI e CAP, **“Violência”, “Municipalização”, “Assistência Estudantil”,** e **“Inclusão”.**

“Da infância na universidade” - **“Integração”** EEI e CAP (no que tange a questão da manifestação com as crianças), **“Saída dos bebês”** do Edital para 2019, **“Inclusão”** e **“Redução do Horário”.**

Após o mergulho em todos esses documentos, foi assim que organizamos as 30 temáticas, que emergiram no decorrer da pesquisa, em seis grandes cenários onde a criança enuncia através das forças anunciativas das pessoas. Criamos cenários dialógicos, onde a infância em quase todos não está em presença. Afirmamos, após ler e mergulhar em todos os documentos, que a criança enuncia e é enunciada. A criança é resistência, ela resiste na universidade, como a própria unidade, a EEI-UFRJ. Pois, quando pensamos em creches, ou na própria Educação Infantil, não podemos abordar apenas a instituição em si, mas os seus problemas e belezas, da importância do seu papel social e educativo. Não podemos esquecer que estamos abordando também as crianças, direta ou indiretamente. A infância deve ser sempre o norteador, esse “ser humano, pequenino, mas exuberante de vida” (DIDONET, 2001, p. 11). Essa exuberância que aparece em toda a sua amplitude, mesmo nas frestas, nos restos

(lembrando aqui de Walter Benjamin), nos enunciados (que no caso da UFRJ se constituem como silêncio!), na ausência...

Precisamos “pensar uma infância maior, emancipada infantil” (SCHÉRER, 2009, p. 65) que tem capacidade de ser ela própria quem fala, denuncia, solicita, quem expressa seus desejos e que enuncia. Sobre isso, Sarmento traz importante reflexão.

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança. (SARMENTO, 2005, p. 105).

É exatamente essa captura da infância que estamos perseguindo nesta tese, através dos enunciados que a infância tenta realizar, como flor que brota na pedra ou nos lugares mais improváveis. É a resiliência da infância.

E enunciar? Como estamos entendendo essa ação que norteia esta tese? Trabalhamos nesse sentido, inspiradas por Mello (2018), que junto com o grupo de pesquisa Atos, da Universidade Federal Fluminense, nos aproxima dos estudos de Bakhtin. Para ela “enunciar é responder, responsavelmente, com toda a sua vida, de um modo único e irrepetível, em um gênero, a outro ser humano, que enuncia responsavelmente, sobre algum pedaço do mundo” (MELLO, 2018, p. 10). Portanto, assim como essa autora, estamos certos de que enunciar é um grande poder do ser humano, pois nele todos têm a oportunidade de dizer sua palavra única, que carrega nela, as marcas dos sentidos de todos aqueles que enunciaram antes. Desse modo, quando os adultos e as instituições deixam pouco espaço para que a infância enuncie, então estamos deixando de considerar palavras que podem transformar a unidade, a universidade e a sociedade como um todo.

Como já informei antes, trabalho desde 2010 na EEI-UFRJ, portanto, foi preciso encontrar meu lugar como pesquisadora (desta tese, da dissertação que defendi em 2014, da monografia de Especialização que defendi em 2012), que já trabalhou na regência de grupos de criança, inclusive do primeiro grupo, os bebês. Esse lugar também vai de encontro com minha vivência como família da escola, já que meu filho Sandro frequentou a unidade durante dois anos, na época como assistência pré-escolar direta, na minha condição de servidora. E também com a experiência que vivenciei como parte do Grupo Gestor (em 2014), de Coordenadora Pedagógica (em 2015) e de Coordenadora de Extensão (em 2016). Portanto, nessa minha

condição imbricada com a unidade, foi necessário buscar uma medida que esteve no equilíbrio entre a aproximação e o afastamento.

Então, o que buscamos o tempo todo nesta tese, foi perceber qual a imagem de infância que esses quase 250 documentos nos remetem, já que “as crianças, desde pequenas, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos” (AQUINO, 2009, p. 264).

Foi possível verificar que as crianças não aparecem diretamente nesses documentos localizados, o que em si já é um dado interessante de ser analisado, um apagamento da infância. Apenas em um dos documentos a infância é registrada em presença, mas não encontramos nenhum registro de alguma fala sua em todo o documento. Vejamos:

Tendo em vista a presença dos professores, dos técnicos-administrativos, dos pais e das **crianças**, alunas e alunos da Escola de Educação Infantil da Universidade, o Magnífico REITOR propôs ao Conselho que, antes de passar ao Expediente, seja concedida a palavra à representante dos pais e à Diretora da Escola. (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 1-2, grifos nossos).

Nessa situação, haviam crianças, mas os adultos que estão ali, em sua maioria, especializados na área da Educação, não lhes dão voz e quando fazem isso, reduzem a infância à condição de negatividade, isto é, elas não podem nada, apenas os adultos estão habilitados a falar por elas. Isso é um problema, pois segundo Sarmento e Trevisan (2017), as crianças são capazes de produzir singularidades interpretativas através da polivocidade que elas possuem, ou seja, a representação da voz da infância através de múltiplos modos (verbal, gestual, imagens, desenhos, registros, etc). E, indo mais além, cada criança se lhe for dada a palavra, o fará de modo único. Na ata que registra a reunião do Consuni onde as crianças participaram com seus familiares de manifestação, fica pouco evidente a participação da infância. Só é possível confirmar essa presença infantil por algumas saudações, como esta: “Queria começar saudando a presença das mães e dos pais da Escola de Educação Infantil da UFRJ e também dos pequenos estudantes que estão aqui hoje” (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 6). Ainda assim, notamos que a saudação é dada ao “ofício de aluno” que marca cada vez mais cedo nossa infância contemporânea. Existe nossa necessidade enquanto adultos de institucionalizar a infância, de demarcar o duplo ofício, como aprofundamos no capítulo 2, o “ofício de criança” e “ofício de aluno”, no trecho “crianças, alunas e alunos da Escola de Educação Infantil da Universidade” (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 6).

Então, quando negamos incluir a pauta das crianças, quando não consideramos importante o que elas têm para dizer, estamos deixando de compreender a nós mesmos, enquanto coletivo que vive numa mesma sociedade. Pois como vimos no capítulo 2, dedicado

à infância, entender as crianças é também entender a sociedade. “A imaginação das crianças é um modo de acesso ao conhecimento na sociedade onde se inserem e aos seus modos próprios de compreensão de realidades complexas” (Sarmiento & Trevisan, 2017, p.1). Perdemos muito quando não consideramos essa importante geração, a infância.

Somente quando compreendermos a totalidade do ensino universitário, nos construindo enquanto classe, inclusive respeitando a educação infantil e fundamental de maneira a romper com os ideais arraigados de ensino como acúmulo conteudista; somente quando deixarmos de atribuir à infância um **caráter diminuidor** ao invés de exigir e esperar dela conhecimento que nos alimente para novidade é que poderemos nos referenciar como o contraponto que foi perdido na miragem do consenso! Neste caso, **respeitar o CAp**, esta periferia que sempre se faz centro nas lutas, respeitá-lo como um igual: significa desacreditar as hierarquias impostas pelo sistema meritocrático. (BOLETIM ADUFRJ, 25/10/13, grifos nossos).

Acreditamos que a EEI-UFRJ tem se constituído junto com o CAp nessa periferia da UFRJ, que se constitui como lugar de luta. Nas duas unidades está essa infância que deseja perder esse “caráter diminuidor”, que a citação acima afirma e que a universidade e a sociedade ainda dão às crianças.

Podemos afirmar que na EEI-UFRJ já passaram pelo menos seis grupos que se configuram em gerações da infância na Escola, considerando os até seis anos que cada grupo de crianças pode passar nessa escola. Esse trabalho procura, mesmo que demarcando documentos entre os anos de 2011 a 2018, considerar que não só a infância presente na universidade tem sido negligenciada, mas várias gerações que já passaram por ali.

Outro dado importante, ao verificar os documentos do Consuni, é que acontece com a escola algo parecido com o que a universidade faz com a infância. A EEI-UFRJ não tem voz no conselho universitário da UFRJ, em geral quando algum assunto referente a Escola é encaminhado, este se faz pela representação de professor EBTT, que tem sido realizada, por professoras do CAp. Vejamos algumas dessas ponderações:

Minha fala aqui também é só um informe, como representante dos professores EBTT. A Escola de Educação Infantil, no último sábado, completou trinta e sete anos como creche e agora como escola, e houve uma festividade onde estiveram presentes docentes, ex-docentes, alunos e ex-alunos. É sempre bem bacana de ver alunos jovens, muito grandes, pais de ex-alunos que já têm filhos lá. É um momento de alegria e de resistência também em quando podemos comemorar tanto tempo de existência. (526ª ATA CONSUNI, 2018, p. 4).
Quero colocar à disposição tanto o Colégio de Aplicação como a Escola de Educação Infantil para o Museu Nacional para o que for preciso e o que for possível para nós ajudar nesse momento. (535ª ATA CONSUNI, 2018, p. 15).
Não é meu perfil falar em pé, mas esta cadeira foi ocupada várias vezes por professores e ex-alunos CApeanos e, dessa vez, como representante da Escola de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação, eu quero, com muito orgulho

e alegria, poder chamar, denominar Roberto Leher de Magnífico Reitor. Isso é uma alegria na história da Universidade. (ATA CONSUNI, 09/072015, p. 3). Foi solicitado, o que nós não sabíamos, os representantes da Escola de Educação Infantil. Havia em pauta um questionamento, não só da greve, mas dos dias letivos do Colégio de Aplicação e, consequentemente, um desdobramento a crédito da Educação Infantil. (443ª ATA CONSUNI, 2015, p. 4).

Esse registro de que a EEI-UFRJ é representada por outras vozes institucionais aparecem em várias atas do Consuni e novamente notamos que as crianças da EEI-UFRJ são chamadas de “alunos” da Educação Infantil, algo que não é comum no entendimento da própria unidade e no campo.

Vamos agora revelar os 6 (seis) cenários que se apresentaram na análise dos documentos e desvelar pistas da infância neles.

6.1 “Da EEI”

Neste primeiro cenário, organizamos todos os documentos que dizem respeito à Escola de Educação Infantil da UFRJ, desse modo estaremos destacando aqui trechos que nos remetam a questão da “**Identidade**” dessa unidade; da sua forma de “**Acesso**” para que novas crianças façam parte da sua comunidade escolar; o seu processo de “**Institucionalização**”; o “**Calendário**” praticado pela escola; seu “**Regimento**”; o “**Orçamento**” da unidade, que ainda hoje não é próprio; o “**Histórico**” da unidade que conta com quase quatro décadas de lutas; a “**Resolução**” Nº1, que suscitou tantas mudanças e debates para o reconhecimento da unidade dentro do âmbito universitário; e, por fim a “**Gestão**” da EEI.

Achamos interessante começar por uma carta das famílias das crianças que fazem parte da EEI e que apenas essas assumiram a autoria, como a própria mãe que lê a carta informa. Trata-se de uma carta longa, mas que acreditamos ser válido trazer em sua totalidade (no corpo do texto e não em anexo), pois sintetiza pontos importantes da EEI-UFRJ, tanto negativos como positivos. Além disso, é um olhar outro, não é a gestão se pronunciando, não são os servidores que lá trabalham, são as famílias. Vejamos a carta que merece uma leitura atenta:

Na verdade, eu queria ler uma carta que foi feita a várias mãos. Ela não foi aprovada pelo Conselho Deliberativo, por questões que até agora não entendi, mas os pais assumiram esta carta para si e estamos assinando a carta como APEEI: “Vocês sabiam que a UFRJ tem uma Escola de Educação Infantil? Vocês sabiam que a Escola de Educação Infantil encontra-se interdita por

falta de manutenção? Vocês sabiam que a Escola de Educação Infantil não tem orçamento próprio? Pois é, mas a Escola de Educação Infantil existe e é da UFRJ. A Escola de Educação Infantil da UFRJ, então chamada de Creche Universitária, foi fundada em 1971 e até o ano de 2012 foi um serviço vinculado a Pró-Reitoria de Pessoal, configurando-se como benefício aos servidores da UFRJ. A partir da publicação da Resolução nº 01 do CEG⁵⁸ [sic], de março de 2011, vêm buscando caminhos para institucionalização na UFRJ. Em 2013 houve a aprovação do projeto de institucionalização da unidade pelo Conselho Universitário e assim a Escola passou a compor com o Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como órgão suplementar. Apesar da formalização como unidade vivenciamos diversos desafios que nós temos e de composição do quadro docente efetivo. Assim, com novas dificuldades na manutenção predial, levando-se em consideração a antiguidade do prédio cedido pelo IPPMG para a instalação da Escola desde a sua fundação, tais fatores vêm comprometendo significativamente o compromisso da EEI/UFRJ com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária e pela luta do fortalecimento da educação básica dentro da UFRJ. A institucionalização efetiva da unidade, de forma que atenda às normas apontadas pela resolução, com prazo de execução previsto para trezentos e sessenta dias a partir da publicação, ainda está em processo de conquista, passados sete anos, pois cotidianamente esbarramos em muitos entraves que dificultam, ou mesmo impedem, que as normas apontadas pela Resolução se tornem realidade. Questões administrativas e políticas geram dificuldades estruturais na unidade. O exemplo disso é o fato de não contarmos com um orçamento próprio e com autonomia de compras de manutenção na unidade, o que traz impactos cotidianos para realização de trabalhos pedagógicos com crianças atendidas e com os estagiários em formação. Pela dificuldade de manutenção e pela falta de orçamento, chegamos à situação precária em que a saúde e segurança das crianças, em especial, estão em risco, culminando com a interdição temporária da unidade. Entretanto, além dos problemas de infraestrutura, temos dificuldades com o nosso corpo docente que, só muito recentemente, conta com quatro professores efetivos, numa composição majoritária de vinte e seis professores substitutos. Questionamos como poderemos ser referência nas políticas e práticas para a primeira infância em situação de grande precariedade estrutural, com um quadro docente majoritariamente transitório que dificulta a integração de uma prática pedagógica consistente que inspire outros espaços e profissionais. A EEI/UFRJ vem pleiteando, junto as instâncias da UFRJ, o reconhecimento da unidade pela Secretaria de Ensino Superior do MEC para que assim possa também demandar recursos orçamentários e recursos humanos. Mesmo com o difícil cenário político atual, acreditamos tratar-se de prioridade essa busca pela efetivação da sua existência garantindo a trajetória de trinta e seis anos com o ensino, a pesquisa e a extensão na UFRJ. Muitas conquistas foram alcançadas pela instituição nos últimos dez anos, particularmente após a Resolução nº 01 de 2011, avanços estes que traduzem a luta política pela identidade da Escola de Educação Infantil na UFRJ. Contudo, alguns obstáculos ainda nos desafiam a realização na missão institucional. Vivemos uma institucionalidade embrionária, uma vez que dependemos da Administração Central para efetuar compras e serviços da unidade, impedindo o exercício da autonomia e dificultando a administração por parte da gestão que, em situações emergenciais, recorre a recursos pessoais na tentativa de não interromper o atendimento das crianças. Assim, solicitamos ações urgentes para que as demandas da manutenção predial e de obras sejam executadas imediatamente, incluindo reparos hidráulicos, que afetam o cotidiano das crianças, reparo dos pisos do ambiente interno a escola, especialmente os ambientes ocupados pelas crianças, assim como o reparo de espaços externos, das pedras portuguesas, que tem causado inúmeros acidentes

⁵⁸ Percebemos que existem dois erros de digitação da ata na carta, o primeiro diz respeito a data de fundação da EEI-UFRJ, que foi em 1981 e o outro erro é que a legislação mencionada pelas famílias é a Resolução Nº 1, mas do MEC, portanto, onde se lê “CEG”, leia-se “MEC”.

entre adultos e crianças. Da mesma forma, sejam solucionados os inúmeros focos de umidade e mofo causados pelos problemas com telhado e caixa d'água. Dessa forma, faz-se urgente, também, a consolidação do processo de institucionalização da EEI, fortalecendo suas atividades de formação profissional em ensino, pesquisa e extensão da educação básica, isso viabilizando orçamento e financiamento próprio, manutenção predial emergencial, a retomada do processo de construção da sua sede própria e adequadas às atividades propostas na educação infantil com crianças, graduandos e pós-graduandos, destinação de vagas para professores EBTTs para composição do quadro docente permanente na escola. Para tanto, o reconhecimento institucional da EEI/UFRJ pela SESu é imprescindível diante do cenário das necessidades urgentes apresentadas, apelamos para a comunidade da UFRJ, para as instâncias decisórias da UFRJ que levem em consideração a trajetória de trinta e seis anos desta unidade e que busquem junto conosco caminhos viáveis para dar continuidade nesse trabalho de qualidade de educação infantil e no campo de formação profissional da UFRJ. Para finalizar, trazemos a fala do nosso atual Reitor, proferida em 2013, como representante docente do CONSUNI no cenário da aprovação da institucionalização da UFRJ, onde ele diz que a EEI é UFRJ". Eu queria dizer para vocês que há dois dias foi vinculada uma reportagem na Globo em que mostrava a escola infestada de lacraias. A reportagem até um pouco distorce porque, na verdade, o nosso problema não é só lacraia, o nosso problema é de falta de dinheiro para infraestrutura. Estamos, há um ano, tentando brigar para que reparos emergências sejam feitos. Essa escola precisa estar na mídia sim, mas precisa estar na mídia como uma referência de qualidade. Se procurarem qualidade igual, eu não conheci ainda no Rio de Janeiro e olhem que eu procurei muito. É uma escola de ensino, pesquisa e extensão, é uma escola da UFRJ e precisamos brigar por ela. Conto com a ajuda de vocês, principalmente nesta questão de institucionalização junto à SESu. (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 2-3).

A carta inicia anunciando uma tensão, já que as famílias solicitaram apoio para que esta carta fosse conjunto, mas o Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ deliberou, por motivos não explicitados, não assinar conjuntamente o manifesto. Depois a direção esclarece, logo após a leitura da carta pelas famílias, que apoia essa luta e que essa gestão não faz oposição às famílias, mas também não explica os motivos que levaram o Conselho a não apoiar a luta dessas famílias.

Encontramos também muita preocupação com essa questão da infraestrutura em outros documentos levantados. Sempre que a cidade é atingida por fortes chuvas, a EEI é prejudicada. "Os maiores danos foram verificados [...] na Escola de Educação Infantil" (NOTÍCIAS UFRJ, 27/02/2018). Por se tratar de um prédio antigo, existem muitos problemas no telhado da escola e sempre que surgem contratemplos, são realizadas apenas medidas paliativas.

As famílias fazem uma interessante crítica, quando perguntam dentro do órgão máximo da UFRJ, o Consuni, se eles conhecem uma unidade que já existe há quase quatro décadas. Tal pergunta, demonstra que ainda persiste uma invisibilidade, para esta unidade e para suas crianças.

Outros pontos são elencados nessa carta: a interdição da unidade por infestação de lacraias, que aconteceu no primeiro semestre de 2018; a falta de orçamento próprio;

contextualiza brevemente o histórico da unidade; da dificuldade para se alcançar a uma composição ideal de quadro docente efetivo (trazem inclusive a relação, em números de 4 professores EBTT e 26 professores substitutos); abordam a questão de provisoriedade que a unidade enfrenta, de ainda hoje estar num espaço cedido pelo IPPMG; entre outros assuntos.

Segundo as famílias todos esses problemas prejudicam a missão institucional de uma unidade universitária, como a EEI-UFRJ, a de cumprir seu tripé: de ensino, pesquisa e extensão.

Outro ponto interessante de se notar na carta dos responsáveis das crianças da EEI-UFRJ é a respeito da institucionalização, que segundo eles ainda é embrionária, mesmo depois de sete anos da Resolução Nº 1, que exigiu definição e adequação das universidades, diante das unidades federais de Educação Infantil. Em uma ata da Coordenação de Centro, foi possível acompanhar o mesmo debate: “A institucionalização real ainda não ocorreu, por falta de condições. Possuem metas: recursos financeiros; prédio próprio, possuindo diversos problemas de infraestrutura no edifício atual; possuir corpo docente para a devida realização da função” (ATA CFCH, 28/11/2016).

A Resolução Nº 1 de 2011, que motivou a abertura do acesso à EEI para todas as crianças, foi recebida por algumas servidoras como um retrocesso. Como noticiado no jornal do sindicato, a respeito de um grupo de trabalhos que discutiu a pauta das mulheres.

Na UFRJ, temos a luta pelas creches, porque a legislação do MEC que transformou a creche em Escola de Educação Infantil nos limita o acesso, porque agora atende, além dos servidores, os estudantes de graduação, terceirizados e a periferia. Não há vagas suficientes para todos. E mais: a essência do que seja creche foi perdida com essa legislação. Precisamos chamar as trabalhadoras para conversar a respeito, e depois conversar com as companheiras das outras universidades. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1201, maio de 2017).

Mas o entendimento na época do debate a respeito do caráter da EEI-UFRJ, do qual eu participei ativamente, é o de que o direito a este espaço de qualidade dentro da universidade é da criança, seja ela filha de servidor ou não.

Essas famílias quando escrevem a carta se percebem como parte da EEI-UFRJ, que realmente são e não se veem como um apêndice da unidade. Outra característica marcante é que essas famílias demonstram que não estão preocupados simplesmente com o atendimento de seus filhos e filhas, mas demarcam a potência desse lugar, como inspirador de políticas públicas para a primeira infância. Desse modo questionam, e vale repetir esse trecho da carta: “Como poderemos ser referência nas políticas e práticas para a primeira infância em situação de grande precariedade estrutural, com um quadro docente majoritariamente transitório que

dificulta a integração de uma prática pedagógica consistente que inspire outros espaços e profissionais”.

A solicitação principal dessas famílias é que a UFRJ mobilize esforços para a EEI ter o reconhecimento institucional pela Secretaria de Educação Superior (SESu)⁵⁹. A direção reforça a importância dessa luta, para que a unidade tenha matriz orçamentária e um corpo docente efetivo. Mas o reitor afirma que essa é uma questão política: “O reconhecimento por parte do SESu é algo que obviamente envolve a nossa interação com a SESu, mas que não está no âmbito da autonomia da UFRJ resolver, assim como, a questão relacionada a concurso público na carreira EBT” (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 4).

Essas famílias citam uma ponderação do atual reitor, Roberto Leher, que na época da institucionalização da EEI era representante dos professores da FE/UFRJ no Consuni e afirmou em 2013: “a EEI é UFRJ”. E finalizam afirmando que é lamentável a EEI-UFRJ ser vinculada, numa mídia sensacionalista, a aspectos negativos como a infestação por lacraias na unidade. Alegam que a escola pode ser destaque na mídia, não por seus problemas, mas por sua proposta e como “referência de qualidade”. Na mesma linha, só que refletindo a respeito do sensacionalismo acerca da infância, Sarmiento *et al.* (2017) vão afirmar que “a criança não é quase nunca notícia por aquilo que faz, que pensa ou sente; tampouco são as ações das crianças que mais emergem nos meios de comunicação social” (p. 45). Para este autor e as autoras:

A criança pública, todavia, assume uma especial relevância quando são considerados dois aspectos centrais: a criança como sujeito no espaço público e a criança como objeto de políticas públicas, sociologicamente analisadas e/ou sustentadas. [...] A participação não é uma concessão feita às crianças mas um modo de regulação do processo decisional sobre a vida em comum, que exige competências próprias tanto dos adultos quanto das crianças. (SARMENTO *et al.*, 2017, p. 46).

Para estes autores, a participação das crianças, principalmente em lugares onde elas vivem intensamente, deveria ser algo comum e não um favor dos adultos para com elas. Vivemos numa sociedade que está muito longe disso, mesmo em espaços universitários ainda persiste a negatividade da infância e a invisibilidade das crianças.

Além da direção da EEI e do reitor, quem também pede a palavra após a leitura da carta das famílias é o prefeito da universidade, afirmando que procura fazer o possível dentro de suas limitações para atender às solicitações da unidade.

⁵⁹Segundo o Ministério da Educação, SESu é a unidade do Ministério da Educação que mantém e supervisiona o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes).

O reitor esclarece vários pontos levantados por essas famílias. Um dos pontos diz respeito ao orçamento.

Outra questão, também organizativa, e essa tem outros rebatimentos, é a questão de orçamento versus unidade orçamentária. A Escola de Educação Infantil tem orçamento. Ela não é uma unidade orçamentária. São coisas diferentes. Quando nós votamos o orçamento, é alocada uma certa quantidade de recursos para a Escola de Educação Infantil. Obviamente que esses recursos são muito insuficientes, mas a escola tem orçamento. O que a escola não tem é uma unidade orçamentária. (520ª ATA CONSUNI, 2018, p. 4).

Com relação a essa questão do “**orçamento**” existem outros documentos em que a temática foi abordada. Em 2013, essa questão parecia ser um trâmite automático com a institucionalização da EEI-UFRJ. Na época, um Boletim da ADUFRJ afirmava:

Com a transformação em órgão suplementar, a produção de pesquisa passa a ser obrigatória para a Unidade. Por outro lado, a escola, até então parte do organograma da Pró-reitoria de Pessoal (PR4), passa a dispor de um orçamento financeiro e de um departamento de pessoal próprios⁶⁰. (BOLETIM ADUFRJ, 26/08/13).

Ainda hoje, em 2019, a unidade não dispõe da gestão desse orçamento. Já o departamento de pessoal foi algo que teve uma transição normal após a institucionalização. Numa das discussões do Consuni encontramos alguns debates com esse tema: “A necessidade da construção de uma peça orçamentária que traduza o valor total do custo da UFRJ hoje, incluídas as previsões orçamentárias das Unidades/Centros, não apenas o emergencial” (ATA CONSUNI, 13/12/2016).

No ano de 2015, por exemplo, os professores substitutos da unidade participaram de uma mobilização muito grande com o sindicato, como é possível observar no Boletim da ADUFRJ, segundo uma das professoras substitutas:

Os pontos prioritários do movimento são a realização de concursos para EBTT; orçamento próprio para a Escola; representação de professor substituto no Conselho Deliberativo, [...] fortalecimento do diálogo com o CAP; contra os cortes do governo federal, que atingem diretamente a EEI; fim da terceirização e abertura de concursos para merendeiras, portaria, limpeza; e execução urgente do projeto do prédio próprio. (BOLETIM ADUFRJ, 29/06/15).

Já em outro Boletim, a diretora afirma: “Somos escola sem professor no quadro, sem orçamento, sem prédio próprio”. E a diretora da FE na época, Ana Maria Monteiro completa:

⁶⁰ Antes da institucionalização da EEI-UFRJ, qualquer problema funcional era resolvido no Departamento Pessoal da PR-4, onde a escola estava vinculada.

“Além do atendimento à sociedade, essas unidades (se referindo também ao CAp) são campos de formação de professores. São tão importantes quanto a existência do hospital universitário para a formação na área de saúde” (BOLETIM ADUFRJ, 15/07/15).

No ano de 2016, notamos que existiu um movimento para tentar resolver a questão do orçamento da EEI:

O Comitê da Educação Básica [...] em que tinha sido falado sobre orçamento e a necessidade de integração acadêmica entre as 2 (duas) unidades. Ela disse que a Escola tinha ficado de preparar um Plano de Orçamento Anual e que ia ser verificada a possibilidade de integração acadêmica. (ATA CFCH, 25/04/2016).

Reside nessa questão do orçamento uma tensão, onde as próprias pró-reitorias parecem não chegar num acordo, pois apesar da EEI-UFRJ fazer parte do CFCH, este desde a institucionalização informa que não teria condições orçamentárias para manter a unidade. Então a EEI-UFRJ está sempre contando com a parceria de diversos órgãos dentro da própria universidade. Numa ata verificamos a seguinte informação: “Cabe substituir no item 21, planilha de despesa, a palavra ‘creche’ por Escola de Educação Infantil” (ATA CONSUNI, 18/12/2014). Ou seja, não sabem informar nem mesmo o nome da unidade. Esse descompasso dentro da própria universidade fica claro também, numa ata de Reunião do Conselho de Coordenação do CFCH.

[A decania] informa que a chefe de gabinete fez colocação sobre a manutenção direcionada ao Centro, questionando o porquê que a EEI não participava do orçamento da universidade, bem como a previsão de gastos pelo CFCH com compras. Pelo Prof. Marcelo foi dito que EEI existe há 36 anos e desde 2004 vem custurando com a FE uma migração importante sobre o ponto de vista institucional de deixar de ser um benefício aos trabalhadores somente e passar a ser unidade de ensino, pesquisa e extensão. Este processo foi debatido o aspecto da manutenção, execução de orçamento, entendendo-se que continuaria a ser feito pela PR3, PR6, por não ter como o CFCH executar mais um orçamento. Isto foi pactuado e não foi modificado até então. Surpreende-se que se queira levantar a referida hipótese, pois não está previsto que o CFCH o faça e não possui condição para fazer. (ATA CFCH, 11/09/2017).

Em junho de 2018, o CFCH passou por eleição de decanos, duas chapas estavam concorrendo, Fernando Santoro que pleiteava a vaga pela primeira vez e Marcelo Corrêa e Castro, que já fora decano em anos anteriores e ganhou a eleição. Aconteceu um debate na EEI dessas chapas e um dos temas levantados pelo corpo social da escola foi justamente a questão do orçamento. Santoro criticou o impasse acerca do assunto, afirmando: “A primeira coisa é

fazer sair do papel para a prática esse orçamento” (CFCH, 06/06/2018) Já o atual decano, Marcelo, que já sabe das dificuldades que essa questão implica, relatou o seguinte:

Corrêa e Castro sugeriu que o Setor Financeiro da Decania do CFCH intermedie o repasse desse orçamento até que a Escola efetivamente assuma a sua autonomia financeira. “O grande pleito das unidades era ter autonomia, só que elas não tinham como executar. Decidir o que fazer com o dinheiro ninguém discute. Você decide o que fazer com o dinheiro, mas não há como executar esse orçamento. [...] Em relação à Escola, nós temos não apenas como assegurar os 50 mil, mas também que entrar no bolo dos recursos e dividi-los. Então posso dizer que há um cenário promissor, caso o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos⁶¹, de fato se torne uma unidade gestora, a Decania pode fazer essa transição” (CFCH, 06/06/2018).

Já Corrêa e Castro lembrou o trabalho que realizou como diretor da FE-UFRJ e também como decano do CFCH, para a institucionalização da EEI. “Em 2003, eu iniciei os movimentos que levaram a Escola a se tornar um órgão de ensino, pesquisa e extensão. Primeiro, nós fizemos o projeto para essa transição. [...] Depois, como decano (entre 2006 e 2014), nós avançamos nisso, levamos ao Consuni pode resolver todos os seus problemas de maneira autônoma”, recordou. (CFCH, 23/05/2018).

O orçamento, portanto, é um ponto importante nos debates pós-institucionalização da EEI. Mas e a institucionalização? De que forma ela tem aparecido nos debates. Sua origem nos debates da universidade está numa ata do Consuni, no mesmo ano da Resolução Nº 1: “Trata-se da criação de uma comissão para apresentar uma proposta de transformação da Creche em Escola de Educação Infantil”. E continua: “Criar uma Comissão que se encarregue de estudar e apresentar propostas de transformação da Creche em Escola de Educação Infantil, nos moldes de um Colégio de Aplicação, sem prejuízo aos atuais” (ATA CONSUNI, 22/09/2011).

O Conselheiro Roberto Gambine comentou que existe uma Resolução do Ministério da Educação de março deste ano, estabelecendo o prazo de um ano, para que as universidades estabelecessem quais seriam as suas propostas do modelo de uma escola de educação infantil. Informou que esse processo já foi disparado, já existe uma comissão trabalhando. (ATA CONSUNI, 13/10/2011).

Como já abordamos aqui, a institucionalização começou após os debates da Resolução Nº1, o que deu origem inclusive a um “Projeto de Institucionalização” de 2012. Esse processo acabou gerando ainda a produção do Regimento da unidade, que foi uma atividade de greve em 2012. “Os funcionários acataram o indicativo e vão trabalhar durante a greve com construção de debates e seminários sobre a regulamentação da Escola de Educação Infantil” (JORNAL

⁶¹ Órgão suplementar do CFCH.

SINTUFRJ Nº 999, junho de 2012). Mas o assunto só foi pauta do Consuni, no dia 08 de agosto de 2013.

O Conselheiro MARCELO CORRÊA E CASTRO [...] anunciou a presença bastante expressiva, de membros do corpo social da Escola de Educação Infantil e representante dos pais na sessão de hoje. [...] A Conselheira MARIA LEÃO transmitiu o posicionamento dos estudantes do DCE Mario Prata, que é de se colocar ao lado do corpo institucional da Escola de Educação Infantil, das suas crianças, dos seus professores e dos seus pais e mães, para torná-la um órgão da UFRJ, do CFCH, de onde sempre deveria ter sido. (ATA CONSUNI, 08/08/2013).

O posicionamento na íntegra da representante do DCE Maria Leão encontra-se disponível na TV Consuni e vale registrar aqui, pois ela foi a primeira a tocar no assunto da institucionalização naquele conselho (LOPES, 2014).

Eu queria transmitir aqui o posicionamento dos estudantes do DCE Mário Prata, que é de se colocar ao lado do corpo institucional da Escola de Educação Infantil: das suas crianças, dos seus professores e dos seus pais e mães. Para tornar ela, um órgão da UFRJ, do CFCH, de onde sempre deveria ter sido e para que ajudemos a protegê-la da precarização que seria municipalizá-la. No cenário atual isso seria ferir o direito de autonomia que é a educação dada as crianças pequenas. Inclusive, devemos lembrar que a Educação Infantil é uma conquista dos movimentos sociais brasileiros, no final do século XX e com a redemocratização. Colocar a Escola de Educação Infantil da UFRJ nas mãos de pessoas como a Claudia Costin e outros tecnocratas, é relegar a essas crianças a um julgo de uma burocracia e de uma educação controladora e não emancipatória. O DCE vem se colocar aqui, a dizer que não basta apenas ela se tornar órgão suplementar. A EEI tem que se tornar uma unidade do CFCH, com verba condizente com suas necessidades, com concursos próprios e com programa educacional autônomo. Porque a educação deve ser emancipatória em todas as etapas do desenvolvimento humano. **As crianças pequenas também são parte dessa universidade e parte da sociedade que nós almejamos construir.** (TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013, grifos nossos).

Maria Leão pontuou na época da institucionalização, os principais desafios que a EEI enfrentaria, afirmando que não bastaria se tornar órgão suplementar, mas ter orçamento próprio, concurso próprio e autonomia em sua proposta pedagógica. Uma ponderação da conselheira que repercute diretamente nesta tese é a de que “as crianças pequenas também são parte dessa universidade e parte da sociedade que nós almejamos construir”. No mundo universitário, poucas afirmações como essa aparecem, de colocar a infância, como vimos no capítulo 2, como uma geração importante e vale reafirmá-la sempre.

A institucionalização só veio de fato na Reunião do dia 29 de agosto de 2013, com a Resolução nº09/2013, que alterou o Parágrafo Único do Artigo 51 do Estatuto da UFRJ em decorrência da “criação da Escola de Educação Infantil” (ATA CONSUNI, 29/08/2013). Chega

a ser estranho usar essa palavra: “criação”, quando a unidade já existia desde 1981, o melhor seria dizer “transformação” da EEI-UFRJ em órgão suplementar, mas, enfim, são as contradições da universidade. Essa “criação” foi noticiada por diferentes estruturas da UFRJ:

Escola de Educação Infantil passa a fazer parte do CFCH

O Conselho Universitário aprovou, na sessão desta quinta [...], a alteração da resolução que cria a Escola de Educação Infantil da UFRJ. Com isto, a unidade se torna órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH). Instituída para atender os filhos dos servidores da universidade, a Escola de Educação Infantil passa agora também a desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, a partir da formação de professores de educação infantil. “Quero agradecer aos conselheiros e dizer que vocês são também parceiros deste novo órgão que acaba de ser criado. Este é um desafio para nós, dentro de uma nova proposta de universidade”, disse Marcelo Macedo Corrêa e Castro, decano do CFCH, Centro que conta ainda com o Colégio de Aplicação (CAp) e o Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (Nepp-DH) como órgãos suplementares. “É de fato a afirmação de um trabalho que vem sendo bem realizado”, completou o reitor Carlos Levi. (NOTÍCIAS UFRJ, 29/08/2013).

Educação Infantil

Foi aprovada, por unanimidade, em sessão especial do Consuni [...], a alteração do Estatuto da UFRJ, que acrescenta a Escola de Educação Infantil à estrutura do CFCH. Conforme noticiado no último Jornal da ADUFRJ, havia uma ameaça do MEC de forçar a transferência da antiga creche universitária para gestão do município. Espera-se que, com o novo caráter da escola, isso seja afastado. (BOLETIM ADUFRJ, 02/09/13).

Apesar, de a institucionalização acontecer em 2013, alguns trâmites comuns na universidade, como por exemplo, a divulgação do calendário da unidade, só foi divulgado amplamente o da EEI, como calendário acadêmico em 2015. Como possível verificar nessa reportagem: “A reunião do dia 23 aprovou o calendário acadêmico de 2015. Em relação aos anteriores, o novo plano letivo, pela primeira vez, menciona especificamente a Escola de Educação Infantil” (BOLETIM ADUFRJ, 28/10/14). Com relação ao calendário, nota-se que as crianças são sempre chamadas de alunos. “Para os alunos da Escola de Educação Infantil” (ATA CONSUNI, 23/10/2014).

Após essa institucionalização legal da EEI, temos acompanhado nos documentos que o tema sempre aparece. Num documento intitulado “Conquistas e desafios atuais da EEI UFRJ” o primeiro parágrafo já anuncia esse processo: “A Escola de Educação Infantil da UFRJ, institucionalizada e inserida no organograma da Universidade desde 2013” (EEI UFRJ, 2016, p.1). Parece que a institucionalização precisa ser lembrada, antes mesmo de anunciar o nome da escola. Vejamos outros documentos:

Nós temos aqui uma Escola de Educação Infantil recentemente institucionalizada na UFRJ, que só tem sentido num projeto de formação de professores, sem quadro docente. Então nós precisamos desta carreira e fortalecer as Unidades responsavelmente como foi na criação. (ATA CONSUNI, 13/08/2015).

A institucionalização foi um passo importantíssimo para a Escola, que agora pode atender a toda comunidade. Quando éramos vinculados à PR-4, não éramos reconhecidos oficialmente, não tínhamos concursos específicos para a Escola já que não existia esse reconhecimento. (NOTÍCIAS UFRJ, 06/07/2017).

Foi através da institucionalização que a EEI viveu “a estreia [...] nos trâmites democráticos” (BOLETIM ADUFRJ, 03/11/2014) com a votação pela comunidade de adultos da unidade para uma nova gestão. Com essa novidade, algum incomum aconteceu na instituição:

O Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), [...] aprovou as normas para a consulta eleitoral, que indicará o novo(a) diretor(a) da Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ. [...] O item que suscitou maior debate entre os conselheiros foi a participação ou não dos professores substitutos da unidade. [...] Os conselheiros entenderam que a legitimidade do processo deveria levar em conta a consulta a essa categoria. “É importante que os substitutos participem da consulta, ainda que em caráter excepcional”. (NOTÍCIAS UFRJ, 23/09/2014).

A grande novidade do documento é a concessão de voto para os professores substitutos, procedimento inédito na universidade. A decisão levou em conta a atual condição da EEI que não possui nenhum professor efetivo em seu corpo docente (são 26 substitutos e 40 técnicos em Assuntos Educacionais). “Não ouvi-los nesse momento histórico de construção da gestão da escola não nos pareceu coerente dado o cenário atual”. [...] O regimento aprovado definiu a paridade entre docentes, técnicos e representantes dos alunos, ou seja, cabendo a cada categoria um terço do total dos votos válidos. (BOLETIM ADUFRJ, 06/10/14).

Com essa votação “a primeira direção eleita para a Escola de Educação Infantil da UFRJ teve a vitória homologada pelo Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas” assim “a chapa ‘Ressignificar para consolidar’ foi eleita com 94,4% dos votos válidos” (BOLETIM ADUFRJ, 22/12/14).

A situação incomum que a escola vivencia acaba gerando debate sobre tudo que já está posto na universidade. Até mesmo sua existência é um ato de resistência e de ruptura. “Que projeto é esse de educação básica na universidade? O que significa uma escola onde se desenvolvem também a pesquisa e a extensão universitárias? Certamente não é uma escola para fazer mais do mesmo” (BOLETIM ADUFRJ, 24/08/15). Essas perguntas nos remetem à questão da “identidade” da EEI-UFRJ. Alguns títulos de reportagens vinculadas pelo Jornal do

SINTUFRJ mostram bem essa busca pela identidade de ser uma unidade no seio universitário. “Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ?” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 974, outubro de 2011) e “De quem é a Escola de Educação Infantil?” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1239, abril de 2018). Esta última matéria apresenta uma reflexão importante: “A pergunta que tem que ser feita é: De quem é a Escola de Educação Infantil? Ela é nossa! A sua institucionalização foi um avanço, e por isso precisamos que a Reitoria assuma a sua responsabilidade para com as crianças e os profissionais que lá trabalham” (JORNAL SINTUFRJ, *idem*).

Em outra reportagem é abordada a proposta da escola para com as crianças. Vejamos: “A Escola segue um modelo pedagógico que baseia a construção do saber na vivência da criança, a partir de sua visão e participação, e não na experiência do adulto” (NOTÍCIAS UFRJ, 06/07/2017). Mas mesmo numa escola que valoriza tanto a participação infantil e mesmo num ambiente “com mente aberta”, como costuma ser o universitário, notamos o quanto é difícil aceitar a participação das crianças nessas esferas “dos adultos”.

Localizamos em uma reportagem do Jornal SINTUFRJ, uma imagem intrigante e que dispensa qualquer explicação, pois a imagem por si mesmo já se revela e traz essa infância enunciando e resistindo na universidade. E será com essa imagem que gostaríamos de fechar este cenário, da EEI, para descortinar outro, da UFRJ, pois ela nos revela dados dos dois e também dessa infância potente que por vezes parece escondida nesses cenários. Pois a criança diz: Estamos aqui!

Figura 25 – Cartaz feito por adultos e crianças para o protesto da EEI-UFRJ na “Praça do Conhecimento”



Fonte: Jornal SINTUFRJ

6.2 “Da UFRJ”

Chegamos ao segundo cenário, onde vamos revelar todos os documentos que dizem respeito à Universidade Federal do Rio de Janeiro, desse modo estaremos destacando aqui trechos que nos remetam à questão da resistência que é fazer e forjar diariamente a “**Educação Básica**” na universidade; também abordaremos questões do “**Plano Diretor**” e do Plano de Desenvolvimento Institucional (“**PDI**”), que são características marcantes de uma unidade de Educação Infantil numa universidade; bem como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (“**PIBID**”) e o “**Comitê**” Permanente de Educação Básica, que se constituiu nos espaços que retroalimentam a universidade com os saberes da Educação Básica, ou seja, que não existiriam se não houvesse a EEI e o CAp para dialogar; e ainda documentos que nos remetem à “**Greve**” e ao “**Sindicato**”, espaços de luta importantes e que se revertem em lugares de resistência que tem defendido essa infância universitária, direta ou indiretamente.

Vamos iniciar esse cenário dando a palavra ao atual reitor da UFRJ, Professor Roberto Leher:

Nós entendemos que a UFRJ deve ter uma relação muito intensa, profunda sistemática visceral com a educação básica. A nossa função social requer, necessariamente, o nosso compromisso com a formação de professores, e não professores e professoras que saibam aplicar cartilhas, mas que sejam intelectuais, que sejam organizadores da educação, que pensem a problemática da educação, tanto da educação infantil como no ensino fundamental, como no ensino médio, compondo o conjunto da educação básica. [...] A Escola de Educação Infantil tem especificidade pelo fato que nós estamos tratando de uma escola que tem crianças e bebês. Nós temos aqui um conjunto de jovens estudantes que tem necessidade de cuidados especiais e obviamente isto tem que ser considerado no planejamento que nós estamos trabalhando. [...] Seguirmos tratando do tema com o cuidado que merece, sobretudo, com o lugar que nós projetamos para a Escola de Educação Infantil e da educação básica no Projeto de Desenvolvimento Institucional da UFRJ, em que nós estamos priorizando a questão da formação docente e da nossa interação com a educação básica por meio do complexo de formação de professores. É muito importante também que as famílias, nessa reunião, como vocês já fizeram nessa primeira contribuição para as nossas reflexões, que também sistematizem todos os itens que vocês consideram mais sensíveis em relação à infraestrutura, que vocês conhecem isso sob um outro ponto de vista, sob um outro prisma, que é justamente o fato de vocês serem os familiares das crianças que estão estudando, que estão sendo formadas, que estão vivenciando o espaço da Escola de Educação Infantil. Agradecemos muitíssimo também a mobilização de vocês, a presença dos nossos jovens e nossas jovens estudantes. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Leher nessa abordagem levanta questões interessantes para este cenário, no qual ele é reitor: a UFRJ. Ele reconhece a importância que é ter unidades de Educação Básica nesta

universidade, essa relação gera um saber, que não vai existir numa outra universidade que não dialoga com a infância em seu âmbito. Isso para nós ficou muito claro com a pesquisa para esta tese. No registro do reitor percebemos também que os bebês e crianças da Escola enunciam através do registro que afirma a presença desses pequenos manifestantes e daqueles que não estão ali presencialmente, mas que fazem parte do cotidiano da EEI-UFRJ.

No trecho final, notamos, ainda, que Leher busca um melhor termo, mais apropriado, para afirmar o papel da unidade de Educação Básica, para com as crianças que ali vivem cerca de 200 dias por ano: elas estudam, elas formam, elas vivenciam.

Assim como na apresentação da Educação Básica no site da UFRJ, onde em três tópicos (Educação Básica, Colégio de Aplicação e Escola de Educação Infantil) a infância é nomeada de três formas distintas: sujeito, aluno e criança. Isso demonstra que não existe um consenso sobre os assuntos relacionados à infância. E que ela constantemente está na balança entre o “ofício de criança” e o “ofício de aluno”, conforme exploramos no capítulo 2, referente à infância. Já existem outros discursos que trazem a Educação Básica como um debate que merece ser central na universidade, com tantas licenciaturas e com a formação de professores como um dos seus principais fins.

‘Esse projeto (da Educação Básica na UFRJ) é muito bem pensado em termos de estrutura pedagógica, construção institucional, mas ele ainda está deixando de lado uma parte importante que é a construção de novos conteúdos, no que as unidades de Ciências Humanas e Sociais têm a contribuir muito. Nós não podemos repetir os mesmos conteúdos eurocêntricos, elitistas, machistas. Nós estamos em uma sociedade que não aceita mais determinados valores’, analisou. O professor do IFCS-UFRJ destacou a importância de formar professores das Ciências Humanas e Sociais a partir de abordagens que prezem pela diversidade. ‘Os novos conteúdos têm que responder a essa inclusão social, à inclusão de tradições de matriz africanas, de raízes indígenas, de outras formas de pensar a relação com o outro. Isso tem que estar nessa forma de pensar a integração da Educação Básica. É o que está faltando: a inclusão de outros parceiros que estão discutindo essas questões e que estão não apenas no CAP, na Escola de Educação Infantil, na Faculdade de Educação, mas também na História, na Filosofia, na Sociologia, na Comunicação, no Serviço Social e no NEPP-DH (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos) para trabalhar os conteúdos atuais, que merecem ser transformados e incorporados nesse projeto de integração da Educação Básica’, completou. (CFCH, 23/05/2018).

Existe, portanto, alguns discursos que demandam não só a inclusão das minorias, mas também de seus saberes. De dialogar esses saberes com a infância, que por si só, já se constitui também como um grupo minoritário. É importante ainda, dar destaque a esta Educação Básica universitária e isso deve ser feito em conjunto com o seu Centro.

Graça Reis enfatizou a relevância de dar visibilidade à Educação Básica na UFRJ. ‘Precisamos destacar a importância do Centro, [...] o CFCH tem uma importância para o Colégio, no sentido de pensar qual o lugar da Educação Básica na universidade e fazê-la se tornar mais visível. [...] O trabalho da Educação Básica na universidade precisa ser afirmado e reafirmado o tempo inteiro’, concluiu a vice-diretora (do CAp). (CFCH, 23/05/2018).

O Plano Diretor da UFRJ fez uma tentativa breve de aproximar geograficamente esses atores da Educação Básica: o CAp, a EEI-UFRJ e a Faculdade de Educação, mas infelizmente não se concretizou. “No Plano Diretor a expectativa é a construção do prédio ao lado da FE, onde ficaria a Escola de Educação Infantil e o Colégio de Aplicação” (ATA CFCH, 20/06/2016). Falta investimento para a Educação Básica, como foi afirmada em entrevista realizada com a diretora da FE na época, Ana Maria Monteiro (CFCH, 03/03/2015).

O reitor também reforçou a necessidade de atualizar o Plano Diretor. [...] O professor Marcelo Macedo Correa e Castro, decano do CFCH nos quadriênios 2006-2010 e 2010-2014, lembrou o processo que instaurou o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Diretor UFRJ 2020. ‘O PDI foi completamente abandonado para dar vez ao Plano Diretor. Este, por sua vez, não tinha recursos para cumprir sua principal meta, que era levar todas as unidades para a Cidade Universitária’, recordou o decano. Em resposta, o reitor destacou que o novo Plano Diretor deverá estar vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional e a área das Ciências Humanas e Sociais será crucial neste processo. ‘O antigo Plano Diretor não contemplava a complexidade da UFRJ. Precisamos corrigir o PDI e atualizar o Plano Diretor’, disse Leher. (CFCH, 12/08/2015).

Mas o Plano Diretor acabou ficando no papel, como afirma um dos conselheiros em uma discussão da Coordenação de Centro.

Sobre o estudo preliminar realizado, informa que participou intensamente do Plano Diretor e a memória que traz é de que várias questões ficaram em uma espécie de limbo, tacitamente resolvidas. Teme que não haja nada que garanta a existência do complexo, (aqui entendido como pólo) o que entende como uma espécie de lenda urbana do Plano Diretor, informando que não teve acesso ao projeto finalizado. Aponta que as propostas eram levadas, mas não apresentadas. Ainda, assuntos decididos não estão escritos. (ATA CFCH, 28/11/2016).

Assim como o Plano Diretor e o PDI, o PIBID é outra particularidade do universo universitário. Segundo um dos documentos encontrados:

O PIBID é um programa [do Governo Federal] de estágios de docência em escolas públicas para estudantes de licenciaturas de porte significativo - são cerca de 70 mil alunos bolsistas e 5 mil escolas-, que oferece também apoio para os professores supervisores. Seu impacto na formação dos professores e

na vida das escolas participantes vem sendo extremamente relevante, principalmente pela construção conjunta de boas práticas pedagógicas integradas que proporciona e pelos eixos de aproximação entre Universidade e Escolas das Redes Públicas que cria e consolida. A UFRJ participa do PIBID com intensidade, ao mesmo tempo em que desenvolve um conjunto de esforços para a construção de um Complexo de Formação de Professores, apontando para a valorização da profissão e da Educação em geral e o fortalecimento da formação dos professores em todas as esferas de seu percurso acadêmico e profissional. Esse trabalho vem sendo desenvolvido em conjunto com as Redes Municipal, Estadual e Federal, para a realização de estágios integrados em um conjunto de escolas parceiras, com a participação de seus professores, e envolve diretamente os cursos de Licenciaturas, a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação, a Escola de Educação Infantil e outras instâncias da UFRJ, que vêm trabalhando, também, na atualização dos currículos e no desenvolvimento dos cursos como um todo. Reivindicamos a manutenção e a ampliação do PIBID, que consideramos um programa essencial para o fortalecimento da Educação Pública brasileira.

Este programa, tão importante para a formação de professores, foi ameaçado no ano de 2015, sendo inclusive pauta de reivindicação de greve dos docentes na UFRJ e que contou com o forte apoio da EEI e de seus professores.

Na UFRJ, o programa cumpre não só um papel de formação, mas ajuda a propor novas políticas pedagógicas para a Escola de Educação Infantil. 'Há uma indissociabilidade na formação entre o ensinar e o aprender. As bolsistas discutem a minha prática pedagógica e eu aprendo muito com elas também. O Pibid é a nossa oportunidade de discutir nossas práticas. Isso deveria ser comum nas escolas', afirmou a supervisora do programa na Pedagogia da UFRJ, Priscila Basílio. (BOLETIM ADUFRJ, 21/07/2015).

O que acompanhamos é que a Educação Básica parece estar sempre à margem, então quando existe algum corte, ela parece ser a primeira a perceber os reflexos.

Segundo o atual reitor, Roberto Leher, na época da campanha para a reitoria, afirmava:

A resolução das condições materiais para a efetivação do complexo de formação de professores se dá a partir de um planejamento estratégico em Novo PDI e Novo Plano Diretor, que busque igualmente uma integração espacial. O CAP e a EEI hoje sofrem, como diversas outras unidades, com a falta de estrutura, de pessoal e de uma política de assistência aos estudantes que garanta a sua permanência. A democratização do acesso impõe a necessidade de política de assistência estudantil especial para a educação básica. Na EEI precisamos organizar com urgência concursos para professores. (BOLETIM ADUFRJ, 13/04/15).

De outra parte, observamos que persistem em alguns pontos de vista a ideia de que a Educação Básica universitária é simples laboratório, algo que fazia algum sentido no passado, no início da criação dos colégios de aplicação. Como aborda um dos conselheiros em reunião

do Consuni, abordando essa missão inicial desses colégios de “aplicar” conhecimentos e de como hoje essas unidades ampliaram seu campo de ação:

O Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil são duas unidades de formação de professores na UFRJ. Eu queria deixar isso bem sublinhado porque, ontem, quando estávamos na plenária, fiz a seguinte afirmação que o Colégio de Aplicação tem setenta anos e se iniciou como um Colégio de Aplicação, onde o entendimento era que os professores da universidade iam à Escola de Educação Básica aplicar o seu conhecimento na formação de professores. Ao longo da história, o Colégio de Aplicação se transformou e se ampliou muito mais do que um campo de estágio como, de fato, um colégio formador de professores e, hoje, temos uma unidade nova na UFRJ conosco trabalhando nesta formação que é a Escola de Educação Infantil. Estamos muito empenhados em trabalhar na formação de professores de forma articulada, não só CAp e educação infantil, mas também com o conjunto da universidade. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Essa visão histórica desses colégios ainda permanece nas afirmações de algumas pessoas, por exemplo, a proposta de uma das chapas que concorreu à reitoria da UFRJ em 2015 e não ganhou. Mas a ideia de pensar um espaço potente como a escola, apenas como laboratório não condiz com os avanços no campo da Educação e no que tange os direitos das crianças.

Nossa proposta é de fortalecimento e integração efetiva entre a Educação Infantil, o Colégio de Aplicação e a Faculdade de Educação, para que o projeto pedagógico relacionado ao modelo de escola-laboratório, fundamentação dos CAPs, seja efetivamente consolidado na UFRJ. Os Colégios de Aplicação devem incluir a educação infantil, o ensino fundamental e médio e a educação de jovens adultos. Baseados no modelo escola-laboratório, o nosso CAp deve atuar no ensino, pesquisa e extensão e se integrar também a projetos de inclusão escolar de jovens com deficiências. (BOLETIM ADUFRJ, 13/04/15).

Na tentativa de se aproximar mais da Educação Básica e se afastar de ideias que já não são condizentes com os avanços no campo educacional, a UFRJ cria o Comitê Permanente da Educação Básica no âmbito do CFCH. Segundo a Resolução N° 02/2015, que o criou, considera os seguintes pontos para sua criação:

1) A existência, no âmbito do CFCH, do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Infantil, integrados ao CFCH enquanto órgãos suplementares; 2) A importância dessas unidades enquanto espaço de formação acadêmica de estudantes, por meio de estágios, projetos de extensão e de pesquisa; 3) O estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN de 1996 (lei no. 9394/96), ao integrar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio dentro do que se entende por educação básica; 4) As alterações estabelecidas pela Emenda Constitucional de no. 59 (11/11/2009) e pela Lei no. 12.793/2013, que, dentre outras coisas, tornam obrigatória a matrícula na educação básica a partir dos 4 anos de idade. (RESOLUÇÃO CFCH N° 02/2015).

Interessante observar que nessa resolução e em outros documentos, muitas das vezes se aborda apenas a faixa etária, sem nem ao menos mencionar que se trata de crianças. Parece que se evita dizer delas. Outro ponto curioso, diz respeito ao quarto item a ser considerado, que aborda a obrigatoriedade da matrícula a partir dos 4 anos. Sabemos que a UFRJ é federal e seu papel, enquanto ente federado é com o Ensino Superior, portanto a UFRJ não é responsável por atender a demanda da Educação Básica, esse é um papel dos municípios. Mas o fato de ter duas unidades de Educação Básica na UFRJ traz para essa instituição a responsabilidade perante essa infância que a constitui. Com elas, a UFRJ pode forjar uma proposta pedagógica outra e assim inspirar, inclusive as redes municipais.

Em um boletim encontramos o que a diretora da EEI na época pensa. Ela chama a atenção para o desafio que é ultrapassar esse discurso simplório de responsabilidades de cada ente federado. “O novo obstáculo é superar o discurso das atribuições federativas. ‘Para quem está distante e desconhece o trabalho de formação de professores, a lógica é que educação infantil é do município; a educação básica do estado; e superior é federal’, analisa Rosane” (BOLETIM ADUFRJ, 26/08/13). Rosane Cabral, diretora da época, chama a atenção para algo muito significativo, para ela “a visão de muitos políticos é essa mesmo” (BOLETIM ADUFRJ, idem). Acredito que essas unidades devem estar atentas, pois esse pode ser o argumento para o fechamento dessas unidades. E estas unidades de educação infantil estão muito além do atendimento, pois para a ex-diretora: “A educação (infantil e básica) ganha muito e só se fortalece quando se relaciona com a universidade”. (BOLETIM ADUFRJ, idem). Mais adiante vamos retomar essa questão quando trataremos “dos desafios” da EEI-UFRJ.

O Comitê Permanente de Educação Básica é composto por três membros (dois titulares e um suplente) de cada uma das respectivas unidades: FE, CAp e EEI-UFRJ. Seu caráter é “consultivo e propositivo, nos assuntos referentes à educação básica na UFRJ, não sendo instância decisória” (RESOLUÇÃO CFCH Nº 02/2015). O calendário conjunto da EEI e CAp, por exemplo, foi uma aproximação que surgiu desse diálogo do Comitê.

Sobre o Comitê de Educação Básica, foi dada a palavra à Sr^a Lorraine, que realizou informes. Apresentou a composição do comitê, sua formação e objetivos. Apresentou as metas de construção de calendário comum, alterações administrativas e pedagógicas, ingresso de docentes na EEI e seus papéis, horários de funcionamento e políticas e práticas de estágio. (ATA CFCH, 14/05/2018).

Pela Decana foi realizado registro de que houve esforço enorme através dos trabalhos do Comitê Permanente de Educação Básica para aproximar os atos do CAp e Escola de Educação Infantil no que se refere ao calendário único. (ATA CFCH, 04/06/2018).

Nós implantamos uma Comissão Permanente de Educação Básica e que esse trabalho e essa atenção que a Decania do CFCH tem dado aos assuntos da educação básica tem sido bastante importante para o Colégio de Aplicação e para a Escola de Educação, no sentido de que possamos construir um projeto, de fato, de educação básica conjunto entre as duas Unidades para a UFRJ. (ATA CONSUNI, 12/07/2018).

Outro aspecto muito discutido na universidade diz respeito à greve. Contexto em que constantemente a EEI-UFRJ é pauta, como é possível ver no ofício nº 119/2012:

Reivindicações da categoria à UFRJ

[...]

33 – Criação da Escola de Educação Infantil para filhos de servidores e alunos.

[...]

39 – Pela construção imediata do novo complexo educacional, com ampliação de vagas na Escola de Educação Infantil. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1074 e 1077, de maio e junho de 2014).

Em 2015, a EEI ampliou sua atuação na greve, se antes sua participação era efetiva nas greves de técnicos administrativos, por seu elevado número de TAE's; em 2015, os professores substitutos da EEI participaram com muita força da greve dos docentes e denunciaram que na época a escola funcionava com 100% de professores substitutos. “Merecem destaque também a denúncia feita nesta mesma AG⁶² por docentes da Escola de Educação Infantil, onde há 100% de professores substitutos, sem que sejam realizados os concursos devidos” (BOLETIM ADUFRJ, 28/05/15).

Nesse ano de 2015, a EEI, através desses professores, participou de forma marcante da greve, inclusive com atividades externas, como a “UFRJ na Praça contra os cortes no orçamento” que ocorreu na Cinelândia, no Centro do Rio de Janeiro. A universidade mostrou sua força com “a diversidade da UFRJ, com atividades para crianças, adolescentes e adultos” (BOLETIM ADUFRJ, 20/07/15). Outra atividade de greve acabou por unir docentes da EEI e CAP, com atividades como: “Encontro Escola de Educação Infantil e Colégio de Aplicação: O que nos une?” e ainda um “Debate sobre direito de greve da Educação Básica” (BOLETIM ADUFRJ, 10/08/15). Essas unidades realizaram ainda reuniões conjuntas, como noticiado no Boletim ADUFRJ de 18/08/15. Em 2016 localizamos outras atividades externas de greve: “Oficina Criança na Praça: Apresentação da Escola de Educação Infantil da UFRJ” e ainda “Serviço: Inscrição para sorteio de vagas na Escola de Educação Infantil” (BOLETIM ADUFRJ, 23/11/16).

⁶²Assembléia Geral.

Nessas atividades externas de greve da UFRJ, encontramos uma importante reportagem do Jornal SINTUFRJ, que traz essa tônica de integração de saberes e da universidade dialogando com a sociedade, com o título “Saberes da UFRJ vão à praça” onde é possível ler:

Técnicos-administrativos e professores da Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI) ocuparam as tendas 8 e 9. [...] Categoria presente [...] destacou a importância para a unidade do trabalho desenvolvido pelos técnicos-administrativos, e disse que lá só atuam professores substitutos cujos contratos permitem apenas dois anos de permanência, o que interfere na continuidade de importantes projetos pedagógicos. [...] Profissionais de limpeza, da segurança e da cozinha são terceirizados, embora todos deveriam ser servidores concursados, pela responsabilidade de lidar com crianças. ‘Essa é uma luta da nossa greve’. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1126, julho de 2015).

Essas unidades de Educação Básica sofrem duros ataques nesses períodos de greve, pois constantemente são contestados pelo direito de fazer greve. Como observamos nessa reportagem:

Em debate promovido pelo Comando Local de Greve no colégio – cuja mesa foi presidida por Luciana Boiteux, representando a Adufrj – para discutir ‘Educação básica, direito de greve e excepcionalidades’, a temperatura subiu. Embora boa parte das falas desses pais tenha começado pela afirmação de que ‘ninguém estava questionando o direito de greve das professoras’, o argumento de que ‘todo direito tem que ter limite’ foi repetido seguidamente. Alguns buscaram confrontar o direito constitucional à greve ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), afirmando que ‘as crianças estariam acima de tudo’. Um deles foi mais longe, sendo categórico na avaliação de que ‘nem tudo da Constituição é para ser feito’. [...] Contudo, encerrou sua participação com a apresentação de uma nota pública para ‘saída antecipada da greve na Escola de Educação Infantil e também no CAP UFRJ’. A nota colheu assinatura entre professores de outras unidades.

O documento insinua que as professoras do ensino básico da UFRJ não podem fazer greve. A visão de que os docentes do EBTT não gozam dos mesmos direitos que os demais integrantes do Magistério Superior não é novidade na universidade. A ‘inovação’ é a subtração do direito à livre organização e manifestação. (BOLETIM ADUFRJ, 24/08/15).

Outro problema que costuma ocorrer, sobretudo na unidade de Educação Infantil, durante a greve, é de pais querendo “ajudar” no período de greve, para evitar a suspensão do atendimento. “Foi feito informe sobre a greve na Escola de Educação Infantil. Durante essas semanas, os pais se mobilizaram e conversaram com a direção. Informa que os pais queriam ajudar o funcionamento da escola. Há limites institucionais” (ATA CFCH, 21/11/2016).

Com todo esse ataque sofrido na greve de 2015 pelos docentes da Educação Básica, a decana do CFCH fez uma moção de apoio a estes profissionais e que traz dados muito significativos para esta tese.

A Decania do CFCH, por meio do seu Conselho Diretor reunido em 17/08/2015, vem manifestar o apoio incondicional aos docentes do Colégio de Aplicação e da Escola de Educação Infantil nas decisões de adesão à Greve junto à ADUFRJ. Ao Executivo, Reitoria, Estrutura Média e Unidades Acadêmicas, bem como aos seus Colegiados, cabe cumprir e fazer cumprir a política universitária emanada dos Colegiados Superiores. O Conselho Universitário e os Colegiados Acadêmicos já se manifestaram a respeito do cumprimento dos atos acadêmicos após o período de greve, e qualquer ação separatista viola direitos do corpo social das unidades de Educação Básica, que são docentes da UFRJ. **Cabe destacar a importância das iniciativas junto às crianças e aos jovens no sentido do compartilhamento de informações acerca dos motivos pelos quais 50 Instituições Federais de Ensino Superior encontram-se em greve. Aproveitamos o ensejo para convocar todas (os) para apoiarem e se consorciarem aos projetos institucionais destas unidades.** (MOÇÃO APOIO CFCH, 17/08/2015, grifos nossos).

Além do apoio do CFCH aos docentes que estavam em greve naquele momento e de reafirmar esse direito, o documento tem uma característica inédita com relação a todos os outros documentos que encontramos para a análise desta tese. Esse foi o único documento que afirma que os adultos possam dar ciência (se é que elas já não têm!) às crianças dos motivos do movimento grevista.

Esse documento acaba por enunciar uma criança “em suas autorias únicas e irrepetíveis” (MELLO, 2018, p. 943). Pois, segundo a autora, precisamos “de uma ciência outra em que as crianças sejam, de fato, enunciadoras que, de frente a nós, respondem a nossos enunciados sobre elas” (MELLO, *idem*, p. 954).

Esse cenário se encerra com a esperança de que a criança pode ser considerada, como foi nesta moção de apoio, em todos os documentos da universidade. O próximo cenário anuncia às pessoas que enunciam essa infância da EEI-UFRJ.

6.3 “Das pessoas”

Neste cenário vamos trazer para o “palco” do debate às pessoas que constituem junto com as crianças e famílias essa unidade universitária de Educação Infantil: suas Professoras “**Substitutas**”, as Professoras “**EBTT**”, os trabalhadores “**Terceirizados**” e a categoria de Técnicos em Assuntos Educacionais (“**TAE**”). Vejamos o que alguns documentos nos comunicam:

Foi feito levantamento sobre a Escola, principalmente desde 2006, quando houve grande mudança. Tem 35 anos, criada como creche, onde o objetivo era

atender aos filhos dos funcionários do Hospital. Em 2011 foi publicada resolução que regulamenta a educação infantil nas universidades. [...] Há parceria com a Faculdade de Educação e com o CAP UFRJ. Há projeto de extensão, sobre a formação de professores de educação infantil. É feito mesmo sem corpo docente. Os técnicos sustentam as atividades de ensino pesquisa e extensão, que não são suas funções. [...] Existiam no quadro os recreacionistas, que ocupavam os cargos docentes. Ainda, tiveram estagiários, professores sem vinculação, professores substitutos e técnicos em assuntos educacionais. Em 2016 ocorreu o primeiro concurso de professor efetivo. Em termos de quadro de pessoal, a Escola conta com demanda maior por passar a ser unidade, mas não houve crescimento no número de servidores. Aponta que estão ocorrendo aposentadorias. Hoje a Escola não tem mais recepcionista. Tem, ainda, mais aposentadorias se aproximando em setores chaves. Não há portaria, sendo realizada a atividade pelo vigilante. Finaliza reiterando que o desafio é o corpo docente, com um mínimo ideal de 6 docentes. Aponta a peculiaridade dos cargos de docência no EBTT. (ATA CFCH, 28/11/2016).

Então, nós solicitamos, com urgência, enquanto gestão da unidade, enquanto comunidade escolar da UFRJ, que possamos lutar juntos para [...] termos um corpo docente efetivo porque, atualmente, a maioria do nosso corpo docente é de professor substituto e nós lutamos, cotidianamente, para manter uma escola em funcionamento como referência do trabalho de educação infantil no Rio de Janeiro. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Ao longo dos anos, muitos atores estiveram na docência da Educação Infantil na EEI-UFRJ. Só após a institucionalização, e escola teve seu primeiro concurso para docentes efetivos da unidade. Tal conquista foi destaque e a posse apontada como “um convite à luta, pois o momento é extremamente grave para todos os trabalhadores brasileiros”. Na mesma matéria o pró-reitor de pessoal chamou atenção para a responsabilidade de entrar “na maior universidade federal do país” com “quase 10 mil técnicos-administrativos, quase quatro mil docentes, mais de 60 mil estudantes”. E finaliza chamando atenção para o fator geracional da universidade. “Pelo menos quatro gerações de estudantes vão passar pelas nossas mãos” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1198, abril de 2017).

Antes a EEI-UFRJ contava com o assustador número de ser a única unidade acadêmica da UFRJ, com todo o seu quadro docente composto por Professores Substitutos. Esta foi inclusive, uma grande bandeira da greve de 2015, que contou com uma participação marcante das substitutas da escola. Como denunciada nessa notícia:

Escola de Educação Infantil mobilizada

A Escola de Educação Infantil, que completa 34 anos de existência, passou de creche que cuidava dos filhos dos servidores da UFRJ a unidade acadêmica institucionalizada pelo Conselho Universitário e ligada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (a exemplo do CAP). Porém, a Escola, apesar da atuação já tradicional na universidade, sofre até hoje com a falta de professores efetivos para atender 94 crianças distribuídas em grupos que vão dos quatro meses aos cinco anos e onze meses. Todo o quadro docente é substituto, com contratos de vigência de um ano (prorrogáveis por seis meses e, depois, por mais seis). A luta atual é para que sejam destinadas à escola as vagas docentes efetivas

para EBTT [...] Diretores da Adufrj [...] participaram desta reunião. [...] ‘A situação da EEI é uma das mais graves da universidade. Eles precisam de vagas de efetivos e as docentes substitutas não têm boas condições de trabalho (quase todo o corpo docente é de mulheres). Creio que toda a universidade deva assumir a defesa da Escola e esta greve é o momento ideal para reivindicar e exigir mudanças’. (BOLETIM ADUFRJ, 29/06/15).

Em outra reportagem, a denúncia motivada pela greve, a respeito da situação extrema de professores substitutos da EEI-UFRJ é novamente assunto central.

Em busca de um lugar para a Educação Infantil na UFRJ
Não há como pensar acesso sem pensar nas condições de trabalho. Como desenvolver um projeto pedagógico sem a garantia de vagas para professores efetivos? Atualmente, a EEI conta apenas com professores substitutos. E, há mais de um ano, está pendente a realização de um concurso para o quadro efetivo da unidade, aí vale lembrar que um dos eixos principais da greve nacional organizada pelo Andes-SN a contratação imediata para atender às demandas, preferencialmente em regime de dedicação exclusiva. Os contratos atuais da EEI têm vigência de um ano, prorrogáveis por mais seis meses e depois por mais seis meses. Mesmo os substitutos não são lotados na Escola: seus contratos temporários são formalizados via Faculdade de Educação, como professores de nível superior e não do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT). [...] A diretora Maria Luiza Mesquita, do CAp, expôs a dificuldade em negociar vagas EBTT em Brasília: importante que a universidade tenha uma atuação propositiva junto ao MEC para pressionar pela ampliação do número de vagas docentes para EBTT. Durante as reuniões de diretores de Colégios de Aplicação federais, alguns conflitos surgem porque o MEC ainda não reconhece a Escola de Educação Infantil da UFRJ. (BOLETIM ADUFRJ, 15/07/2015).

O grande número de professores substitutos que existem na EEI, é um fator que constantemente preocupa a gestão universitária e que aparecem registrados em vários documentos. “Leher [...] disse estar particularmente atento à oferta de vagas para reduzir o contingente de substitutos de forma geral, mas reconhecendo que deve haver um foco especial para a educação básica da UFRJ, no Colégio de Aplicação e na Escola de Educação Infantil” (BOLETIM ADUFRJ, 20/07/15).

Existe dentro do próprio Ministério que deveria se preocupar com essas unidades da qual são responsáveis, uma resistência. “Não é segredo para ninguém que o MEC não é um entusiasta dos Colégios de Aplicação, muito menos da educação infantil universitária” (BOLETIM ADUFRJ, 28/04/14). Desse modo, toda conquista para essas unidades é fruto de muita resistência interna, concursos são raros.

O Conselheiro Marcelo Corrêa e Castro disse que tem sido, insistentemente, procurado para informar a respeito da regulamentação dos processos de progressão na nova carreira não só do ensino superior, mas dos EBTT's que afeta os profissionais do Colégio de Aplicação e, em breve também, da Escola de Educação Infantil. (ATA CONSUNI, 13/02/2014).

Realizar esse primeiro concurso para professor EBTT na EEI-UFRJ foi extremamente difícil. Foram necessários, inclusive, realizar mudanças em documentos da universidade, como é possível ver na Ata do Consuni de 27 de fevereiro de 2014, quando foram alterados artigos da Resolução nº 07/2010, dando lugar a Resolução Nº 02/2014, para dessa forma, incluir a EEI no provimento de vagas no cargo de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, quando antes era ocupado apenas pelo CAp.

O Conselheiro Roberto Leher disse: ‘Na sessão passada, eu havia solicitado informação sobre a situação dos concursos para a Escola de Educação Infantil e os esclarecimentos acabaram não sendo feitos. Eu gostaria de reiterar porque nós aprovamos aqui a criação, aprovamos a abertura dos concursos e, até agora, não sei, exatamente, o que aconteceu porque os professores, as pessoas da Unidade argumentam que não estão conseguindo realizar o concurso, qual é a natureza dessa dificuldade. (ATA CONSUNI, 24/04/2014).

Realmente, esse concurso só teve prosseguimento quando este conselheiro que pede esclarecimentos torna-se reitor.

O período que antecedeu o concurso de EBTT foi também período de aproximar a EEI para o debate. Como podemos verificar nessa ata:

E, finalmente, que a discussão dos EBTT’s, para a qual cumpre agora também convocar a Escola de Educação Infantil que, embora não tenha nenhum EBTT, mas terá no futuro, acho que seria interessante eles serem chamados, não só o CAp, que ela seja discutida em conjunto, que a gente não separe, guardadas as especificidades. Esses são os encaminhamentos do Conselho. (ATA CONSUNI, 27/03/2014).

E a conquista de ver de fato essas quatro professoras concursadas, da carreira EBTT, foi muito bem recebida, por várias instâncias da universidade. “Deixo essa cadeira feliz também porque agora o EBTT é composto da Escola de Educação Infantil” (ATA CONSUNI, 28/04/2016).

A Conselheira Maria Cristina Miranda disse: ‘Tenho uma excelente notícia. Acabam de tomar posse quatro professores para a Escola de Educação Infantil da UFRJ. Nós estamos bastante felizes, o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil porque sabemos que é uma luta muito grande até que consigamos, de fato, completar o quadro docente necessário da Escola para que ela funcione na sua forma mais plena. Dizer que, num momento de subfinanciamento das universidades públicas, em especial a UFRJ, termos quatro professores tomando posse para a Escola de Educação Infantil é uma alegria muito grande. Dizer que ontem o Colégio de Aplicação recebeu a visita do Prof. Antonio Nóvoa, que está conversando já com a Faculdade de Educação, com a Escola de Educação Infantil para entrar num processo de começarmos a pensar o nosso complexo de formação de professores. Isso é

uma alegria muito grande também para o Colégio de Aplicação.’ (ATA CONSUNI, 13/04/2017).

Mas a vitória da posse dessas professoras EBTT, não encerrou a luta por mais concursos.

Na última reunião do Conselho de Centro do CFCH, nós discutimos os pedidos de substitutos para todas as Unidades, mas também para o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil. Quero alertar o Conselho Universitário de que estamos chegando próximo ao caos que vivemos em 2011, com um número de substitutos absurdo no Colégio de Aplicação. Nós vamos trabalhar em 2017 com sessenta e cinco professores efetivos, em sala de aula, e cinquenta e sete substitutos. É um escândalo essa ausência de códigos de vagas que o Governo impõe na Universidade. Na educação Infantil, temos quatro efetivos agora tomando posse, mas são trinta e um substitutos. Significa que nós estamos na casa de um déficit de setenta códigos de vagas para a carreira EBTT na UFRJ. Esse é o nosso quadro, déficit de setenta códigos de vaga, vou repetir, na carreira EBTT na UFRJ. (ATA CONSUNI, idem).

Outra luta histórica, enfrentada por estes docentes, diz respeito à particularidade da carreira, com relação à carreira do Magistério Superior. Segundo a professora Ana Maria Monteiro, em entrevista, na época que era diretora da FE-UFRJ “o fato de serem da carreira EBTT cria uma distinção em relação aos demais professores” (CFCH, 03/03/2015).

Outra luta histórica diz respeito aos trabalhadores terceirizados, que na EEI atuam na cozinha, limpeza e vigilância patrimonial. Que aparecem em vários documentos que localizamos. Sempre a preocupação é com as péssimas condições de trabalho dessas pessoas.

A Conselheira LILIA POUGY disse: “A minha inscrição no Expediente é para compartilhar com o Colegiado Superior essa situação insustentável pela qual Unidades acadêmicas e cursos não poderão ser realizados com toda dignidade. Eu estou falando não só daquilo que trouxe a Profª Miriam, como também da suspensão das atividades da Escola de Educação Infantil em razão da ausência de terceirizados da área de limpeza. É insustentável o funcionamento de uma escola de educação infantil sem que esse serviço seja realizado. A decisão da suspensão das atividades prejudica a todo o corpo social não só daquele órgão suplementar, mas de toda a Universidade porque, direta e imediatamente, parece que é uma incompetência nossa, da Universidade, de pagar aquilo que devemos, quando, na realidade, não é isso que acontece. [...] Todos nós sabemos que a terceirização desses serviços é uma precarização do trabalhador. Isso nós sempre soubemos e parece que nós sempre convivemos com isso até achando que essa seria a alternativa para aquelas funções que não temos mais competência no serviço público, não a UFRJ, de ocupar, mas acontece que não é só a precarização do trabalho do trabalhador do serviços terceirizados não, é a precarização da atividade fim da Universidade, que é a atividade de ensino da educação básica, de graduação e de pós-graduação. [...] O ônus de não ter aula funcionando, efetivamente, nas Unidades de educação básica ele está escapando para Unidades de educação superior também. [...] Então, chamamos a atenção para isso porque, nesse momento, estamos tendo reunião na Escola de Educação Infantil e o caminho que aponta para a situação grave dos terceirizados é o corte de ponto, é o corte dos dias não trabalhados daqueles que não tem nem salário para vir ao seu setor. (ATA CONSUNI, 12/02/2015)

Nesse relato, é possível ver a situação insustentável, com que essas pessoas tão importantes para o trabalho da escola e com as crianças, sofrem. São ameaçadas inclusive de terem seus pontos cortados, com, por vezes, meses de salários atrasados. “Ao colocar a educação no campo de serviços, deixa de considerá-la um direito dos cidadãos e passa a tratá-la como qualquer outro serviço público, que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUI, 2001, p. 177).

Toda a situação dos terceirizados, tem um impacto forte nas unidades de Educação Básica, pois as crianças “têm entre quatro meses e cinco anos, que trocam fraldas, tomam banho e se alimentam na unidade”, desse modo “Não tem como atender as crianças se não tiver limpeza. Quando a universidade terceiriza a limpeza ou mesmo a cozinha, dizendo que não são atividades-fim, isso tem impacto direto nas atividades” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1195, abril de 2017). Por vezes a EEI-UFRJ vê seu atendimento interrompido, adiado ou funcionando parcialmente, por conta desses problemas que afetam seus trabalhadores. Como é possível observar numa ata do Conselho de Coordenação: “Os terceirizados não estavam recebendo auxílio transporte. Esclarece que a empresa informou que só pagará o auxílio transporte quando a UFRJ pagar as obrigações. Está sendo realizada reunião com os pais” (ATA CFCH, 18/01/2017). Existe sempre um cenário de impasse, onde todos perdem: as crianças, os trabalhadores, a universidade e a sociedade como um todo.

Este cenário catastrófico parece nos remeter a uma falsa ideia de modernização é o que Chaui chama de modernização de caráter neoliberal, que acaba por destruir o que a universidade possui de mais inovador e realmente moderno: “o trabalho autônomo ou a autonomia criadora” (CHAUI, 2001, p. 167). Enfim, a dimensão pública da pesquisa!

Caos repete-se na Escola de Educação Infantil

As insustentáveis condições de serviço dos trabalhadores terceirizados – salários atrasados e instabilidade empregatícia, entre outras – têm aumentado o atrito do já conturbado funcionamento da UFRJ. Desta vez, quem também sofreu foi a Escola de Educação Infantil. O atraso do pagamento aos funcionários de limpeza retardou também o andamento do ano letivo da unidade, que está com as aulas suspensas.

A empresa diz que não recebeu a verba da universidade. E a pró-reitoria de Gestão e Governança admitiu que o contingenciamento orçamentário do atual governo dificulta o cumprimento dos contratos com as terceirizadas.

A escola funcionou parcialmente no início de fevereiro, mas os pais e professores deram este dia 23 de fevereiro como prazo-limite para que a situação com os terceirizados da limpeza seja resolvida. Caso contrário, o saguão do prédio da reitoria se transformará num grande fraldário. (BOLETIM ADUFRJ, 20/02/15).

Desse modo, por algumas vezes esses trabalhadores também paralisam e fazem greve, para ter seus direitos garantidos. O que se cobra nas instâncias superiores é que a universidade reveja essa política de terceirização. Para Chaui (2001) essa “modernização” acaba por formar uma universidade de serviços, que se baseia apenas na pesquisa e docência com foco em resultados.

A crise na gestão desses serviços vem se arrastando e já apareceu em várias oportunidades de forma aguda, colocando a UFRJ, e em especial seus gestores, em situação bastante delicada. Urge que a UFRJ faça um balanço e reavalie sua posição com relação à política de terceirização na universidade em suas diversas formas, ampliando a discussão sobre a mesma em seus mais variados fóruns. No caso específico dos trabalhadores terceirizados o que se percebe é que os mesmos vêm sendo tratados de forma instável, precária e desumana. Não se pode admitir que no interior de nossa universidade isso venha a ocorrer. (ATA CONSUNI, 26/02/2015).

Mas o que temos acompanhado nas universidades brasileiras é que existe uma política maior, que não permite que às universidades fujam das ciladas da terceirização. Existe, portanto, no que tange a questão dos terceirizados, uma “banalização da situação imponderável” (ATA CONSUNI, 14/05/2015). No Brasil temos que levar em consideração que temos uma sociedade autoritária que conserva marcas de um colonialismo escravista, onde a hierarquia familiar era o centro das relações sociais. A herança disso são as relações subjetivas onde o superior manda e o inferior obedece. Desse modo: “O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade” (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Essa política maior acaba por atrapalhar a autonomia plena da universidade em suas decisões acerca de concursos e contratações, como podemos ver nesse desabafo do reitor em uma reunião do Consuni, quando ele foi questionado acerca do alto número de substitutos.

Vocês sabem que os professores da Escola de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação estão dentro da carreira do magistério de ensino superior dentro de uma avaliação em que nós temos duas qualificações. Nós temos a carreira dos docentes que atuam na educação superior, no ensino superior dentro de uma avaliação em que nós temos *stricto sensu*, e temos a carreira dos professores que estão na educação básica e tecnológica. Nós sempre lutamos para essa unificação. Essa é uma luta histórica da UFRJ, é uma luta histórica do Sindicato para que houvesse a unificação destas carreiras no âmbito da Universidade. Isso não foi possível. Então, a carreira que existe, o código de vaga que existe é EBTT e nós não temos conseguido, junto ao Ministério, aumento do número de códigos de vagas EBTT. Isso aqui não está no âmbito da UFRJ. É uma luta que a UFRJ faz, mas nós não podemos realizar concursos sem termos a existência dos códigos de vagas dos cargos correspondentes. [...] Só que nós temos um limite que não está no âmbito da UFRJ. Por isso que nós temos utilizado o recurso, que não é obviamente o desejável, de professor

substituto. Nós temos uma grande quantidade de professores substitutos e nós não temos outro meio, hoje, no âmbito da UFRJ, para resolver a questão da docência da Escola de Educação Infantil. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Outra categoria que faz parte da EEI, mas da qual encontramos poucos registros nos documentos foi a de Técnicos em Assuntos Educacionais. Acreditamos que pelo fato de nosso recorte se concentrar entre os anos de 2011 e 2018. Uma das poucas menções que encontramos foi essa, que procurava dar um novo lugar para esses técnicos que foram alocados inicialmente em desvio de função, em regência da Educação Infantil: “Havia perspectivas de implantação de programas de residência para dar mais consistência ao corpo docente, inclusive incorporando TAE’s” (ATA CFCH, 28/11/2016).

Todos esses diferentes atores, deste cenário, fazem com que na EEI-UFRJ seja possível o cotidiano das crianças, a formação dos adultos (inicial e continuada) e fazem deste um espaço instigante para a pesquisa (como tem me mobilizado a pesquisá-lo desde 2011 e tantas outras pesquisadoras e pesquisadores), ou seja, é um lugar onde o próximo cenário se apresenta: no palco do tripé universitário.

6.4 “Do tripé”

Eis mais um novo cenário que se apresenta, referente a todos os documentos que encontramos e que nos remetem a algo que caracteriza as universidades brasileiras fortemente: seu tripé, de ensino, pesquisa e extensão. Além da temática referente ao “**Tripé**” Universitário, estaremos aqui também trazendo documentos que localizamos acerca do “**Complexo**” de Educação Básica.

Uma reportagem do Jornal SINTUFRJ aborda a questão do “**tripé**” de uma forma que acreditamos ser importante para iniciar essa temática, relacionando-a com a importância da unidade à formação de professores.

Uma escola que educa e forma educadores
[...]

O papel fundamental da Escola de Educação Infantil é integrar ensino, pesquisa e extensão. É laboratório para formação em diversas áreas, especialmente na formação de professores. A unidade também atua como referência na educação infantil, desenvolvendo seu trabalho pedagógico com crianças e suas famílias pautado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1239, abril de 2018).

Apesar de ainda persistir essa visão de laboratório, a informação mostra uma escola de educação infantil que acaba indo além do âmbito do ensino. Que atuam no importante papel de formadores. Como reforçado no discurso da recém decana na época, em 2014.

Com a recente institucionalização da Escola de Educação Infantil, a Decania do CFCH se compromete a dar continuidade ao fortalecimento da área de formação de professores, envolvendo a Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil, revitalizando o protagonismo do CFCH na formação de professores. (DISCURSO DE POSSE CFCH, 2014).

Mas para além de formação dos estudantes da própria universidade, percebemos que a EEI-UFRJ procura ainda reforçar sua atuação na área da extensão, realizando jornadas que dialogam com professoras e profissionais de outras redes de ensino. Esse papel já era desenvolvido pela unidade, mesmo antes de sua institucionalização. Encontramos uma notícia que abordava essas jornadas, que aconteceria no ano de 2012. Nela é possível ler:

O evento pretende reunir professores, pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação, com o objetivo de criar debates sobre as práticas e políticas na educação infantil. A intenção é ampliar o intercâmbio entre os diferentes profissionais interessados nas questões relacionadas aos estudos da infância, da educação e, especialmente, da educação infantil. (NOTÍCIAS UFRJ, 23/10/2012).

Além desse diálogo com outros profissionais, a escola ao receber pesquisadores de outras áreas, inclusive as mais incomuns, acaba ampliando o seu campo de atuação e ampliando outros olhares para a infância. Como foi possível notar em um dos documentos encontrados. Não é comum achar que Educação Infantil e Astronomia podem dialogar. Mas elas podem.

O astrônomo Rundsthen Naderé coordenador de Extensão do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN) e, além de trabalhar como um dos coordenadores da Jornada de Iniciação Científica apresentou seu projeto: Astros a Serviço da Ciência, desenvolvido na Escola de Educação Infantil da UFRJ. ‘A proposta é despertar, a partir da Astronomia, com experiências simples e de forma lúdica, a curiosidade e o interesse das crianças pela ciência. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1048, outubro de 2013).

São saberes dialogando, da infância e da astronomia, que dialogam e geram novos saberes. O mesmo acontece no audacioso projeto da universidade de pensar um Complexo de Formação de Professores e no qual encontramos várias menções nos documentos levantados. Primeiro vejamos o que pensa o reitor, que foi quem propôs esse “Complexo”:

Que é como nós vamos melhor organizar o conjunto da educação básica na Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo em vista não apenas o conceito constitucional de que a educação básica envolve a educação infantil, como também, e aí é uma questão principal, que é o lugar da educação básica no complexo de formação de professores que nós estamos em processo de institucionalização, ou seja, a forma como nós vamos organizar a educação básica está vinculada ao projeto do complexo de formação de professores e, neste projeto, a educação básica entra com enorme centralidade. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Não é comum ver as unidades de educação básica envolvidas em um projeto central da universidade, pois como já discutimos antes, parecem sempre estar à margem de uma finalidade maior, o Ensino Superior. Localizamos em outra ata, logo no início dos debates acerca do “Complexo”, que é possível perceber esse estranhamento, pois quando se dialoga com quem não estamos acostumados a escutar, nos surpreendemos com o que o “outro” tem a dizer.

Vale a pena trazermos novamente o trabalho em curso que está sendo elaborado conjuntamente pelas Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, com amplo apoio da Faculdade de Educação, da Escola de Educação Infantil e do Colégio de Aplicação, [...] que tem se mostrado uma gigantesca variedade teórica e política com enormes debates que tem ocorrido, envolvendo professores dos vários Institutos, de toda a instituição, da rede básica, seja Federal, Municipal ou Estadual, e que tem sido marcada por essa pluralidade do ponto de vista político, do ponto de vista acadêmicos trazidos ao debate, inclusive, o último que foi quentíssimo, relativo à questão do currículo. Temos aprendido muito nessa relação com os professores e técnicos da escola básica. (ATA CONSUNI, 09/06/2016).

Parece algo tão básico, ouvir os professores da Educação Básica e seus saberes, para a partir daí pensar a formação inicial de professores, mas essa é a grande novidade do “Complexo”.

Com isso, a universidade passou a anunciar essa novidade, em suas notícias vinculadas na UFRJ e sempre reforçando que o Complexo de Formação de Professores, envolve “as unidades Faculdade de Educação, Colégio de Aplicação e Escola de Educação Infantil” (BOLETIM ADUFRJ, 19/05/16). Em outro boletim esse lugar do “Complexo” é mais detalhado.

Para o professor António Nóvoa, a universidade deixou de cumprir seu papel na formação e profissionalização docente. ‘Em todo o mundo, há um panorama histórico de separação entre universidade, formação e profissão docente. A universidade há até bem pouco tempo não se preocupava com a formação inicial dos educadores da infância e dos primeiros anos do ensino fundamental. Deixou isso para as escolas normais’, disse. [...] Para ele, é necessário assegurar que as universidades possuam um “lugar” que congregue ‘todos aqueles que queiram se dedicar à missão de formar professores’ e que este “lugar” tenha participação e presença de universitários, professores, escolas básicas, pesquisadores e responsáveis por políticas públicas. Isto ajudaria a

transformar as políticas públicas educacionais, na visão do docente. ‘Temos que construir esse lugar, que seja algo mais que a boa vontade que existe entre nós’.

Nóvoa citou como principais desafios para as universidades: assumir desde a formação inicial dos professores a cultura profissional da docência; concretizar a “transição” dos estudantes da universidade para a escola; a formação continuada. ‘É preciso que a universidade pense o futuro da educação pública. Para isso, precisamos de pesquisas que sejam realizadas a partir das escolas, dos professores, do trabalho docente, sempre com a participação dos professores da educação básica. É preciso que a universidade interaja com a escola’. (BOLETIM ADUFRJ, 19/05/16).

Quando Nóvoa discute acerca desse “lugar” que congregam diferentes atores, ele está citando o que ele chama de “terceiro” lugar, que ele acredita se constituir como lugar do Complexo de Formação de Professores. As propostas do complexo são simples, mas demonstra que nem o básico somos capazes de fazer na Educação, que é ouvir a Educação Básica. Segundo Leher: “O Complexo Educacional precisa ser retomando. A sociedade clama por isso. A formação de professores é muito requerida de nós pela sociedade”. E continua afirmando: “É fundamental termos uma política para a EEI e para o CAP em curtíssimo prazo” (CFCH, 12/08/2015). A UFRJ está entendendo “que o Complexo da Educação seria este espaço comum” (ATA CFCH, 12/09/2016).

No que se refere ao tripé universitário, encontramos ainda uma reportagem do Jornal SINTUFRJ, que aborda a produção intelectual da categoria de técnicos administrativos da UFRJ, outro grande entrave das universidades: acreditar que apenas a categoria docente é capaz de produzir conhecimento. Trata-se de uma notícia, que divulga o lançamento do primeiro número da Revista Eletrônica “Práticas em Gestão Política Universitária” (PGPU), uma publicação que foi criada “com o propósito de compartilhar vivências, inovações e conhecimento técnico-administrativo, e já está na rede, no link <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/index>” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1204, junho de 2017). Nesse primeiro número da revista, encontramos uma publicação de TAE’s da EEI-UFRJ. “Há, por exemplo, o relato sobre uma experiência elaborado pela equipe da Escola de Educação Infantil sob o título: Realização de projetos com as crianças da EEI-UFRJ uma possibilidade para a atuação dos técnicos em assuntos educacionais” (JORNAL SINTUFRJ, idem). Localizamos o artigo, que traz as possibilidades de trabalho entre TAE e crianças na EEI-UFRJ, para além do desvio de função, do qual muitos de nós fizemos parte.

Segundo Abramowicz & Rodrigues:

a universidade brasileira está cada vez mais longe de uma possibilidade de produzir pesquisas descolonizadas. Nunca estivemos tão dentro de uma lógica neoliberal que introduziu a todos na perspectiva produtivista à qual temos tido

muitas dificuldades em resistir. O curioso é que a lógica neoliberal a que as universidades aderiram, cujos efeitos são a competição, o ranqueamento e o produtivismo, nos tirou essencialmente algo que é central no entendimento da infância: o tempo. Não há mais o tempo como o concebemos em sua textura, em sua largueza... lassidão... Vivemos neste momento uma subtração do tempo. (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014, p. 468).

O desvio de função e as estratégias que a universidade precisou, ao longo dos anos, praticar para que a EEI-UFRJ resistisse, fazem parte dos muitos desafios que a escola enfrenta em quase quatro décadas de história. A seguir contextualizamos esses desafios, nessas pistas para encontrar a infância nos documentos referentes à EEI-UFRJ.

Encerramos esse cenário, com a afirmação de Alessandra Sarkis e que foi diretora até o fim de 2018 e que dá o tom desses dois cenários (“do tripé” e “dos desafios”): “Somos campo de ensino, pesquisa e extensão. Mas, fechada, a Escola não é nada disso” (BOLETIM ADUFRJ, 12/04/18).

6.5 “Dos desafios”

Chegamos a mais um cenário, que apresentará os documentos acerca “dos desafios” que a EEI-UFRJ tem encontrado, nesse recorte que nos propomos a aprofundar: de 2011 a 2018. Esses desafios não se encerram aqui, muitos outros atravessaram suas décadas e estamos certas de que muitos virão. Enquanto houver desafios para esta unidade é porque ela resiste.

Estamos aqui fazendo emergir documentos referentes às seguintes temáticas: **“Infraestrutura”**, **“Integração”** EEI e CAP, **“Violência”**, **“Municipalização”**, **“Assistência Estudantil”**, **“Saída dos bebês”** do Edital para 2019, **“Inclusão”** e **“Redução do Horário”**.

Para contextualizar a arena de forças que estamos lidando, trazemos um dos muitos debates no Consuni a respeito desses desafios da EEI-UFRJ e da Educação Básica como um todo:

Eu quero ressaltar que hoje a escola está fechada, está interditada por um problema que surgiu pontual, pondo em risco à segurança das crianças e dos adultos. Nós garantimos que pudéssemos fazer o reparo emergencial para que as atividades retornem, mas, como bem disse o nosso Magnífico Reitor, os problemas são mais complexos, há problemas emergenciais, mas precisamos lutar pela efetivação de uma manutenção constante na unidade. Hoje nós temos uma precariedade na infraestrutura da escola. Estou num prédio do IPPMG cedido e nós precisamos ter garantia de manutenção para continuar o funcionamento porque o fato é, nós somos campo de ensino, pesquisa e

extensão, mas a escola fechada não é nada disso. Ela não forma profissionais, ela não é campo de formação de professores de educação infantil e nós vamos lutar para mantermos a nossa ação de formação profissional. Então, é urgente que possamos pensar conjuntamente, enquanto a UFRJ, no orçamento da unidade. Atualmente a unidade não tem orçamento, não tem orçamento da Universidade, orçamento participativo, não temos o orçamento da matriz orçamentária que vem para a educação básica, que atualmente quem recebe é o CAP, porque ele é o colégio que está reconhecido pela SESu. (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Quando acontece um caso extremo, como o fechamento da escola, notamos que os debates acerca da EEI-UFRJ são aprofundados. A diretora da época expõe todas as fragilidades que acometem a unidade, são problemas de infraestrutura, problemas de um prédio que é cedido, tudo que a escola não é, quando não está funcionando, tudo aquilo que a comunidade e a sociedade deixam de ganhar, quando não se investe em Educação Básica.

Um dos primeiros desafios da escola, após o debate interno que a Resolução provocou, foi o do risco de ser municipalizada. O fato é que com esse risco, a institucionalização da unidade foi apressada. Vejamos três notícias no Boletim da ADUFRJ, de 2013, que traziam esse destaque e demonstrava a preocupação com a ameaça à autonomia universitária:

CAp na mira

O MEC volta a tramar contra a rede de colégios de aplicação da rede federal. O secretário da SESu, Paulo Speller, enviou ofício recomendando aos reitores que abram negociações para transferir suas unidades de educação infantil para a esfera do município. A direção do CAP-UFRJ e da Escola de Educação Infantil da UFRJ reuniram-se com o reitor Carlos Levi para discutir a ameaça. O resultado desse encontro levou à inclusão do tema da institucionalização da EEI na pauta do último Consuni. O reitor se comprometeu, ainda, a defender na Andifes e na SESu a permanência das unidades de educação básica na universidade. (BOLETIM ADUFRJ, 19/08/13).

Ação para municipalizar

‘O Ministério da Educação entende que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil onde o câmpus (sic) da universidade estiver localizado, sendo possível que a universidade encontre soluções conjuntas para construção de unidades por parte do município que atendam também ao público da universidade’, argumenta o ofício do MEC do final de julho. E conclui: as unidades ‘construídas em terrenos onde estão localizadas Instituições Federais de Educação Superior devem atender o processo de negociação com as Prefeituras Municipais e devem integrar a rede municipal de ensino, sendo totalmente geridas pelo município’. (BOLETIM ADUFRJ, 26/08/13).

Defesa da educação básica

Projeto do MEC de municipalizar unidades de ensino básico das universidades federais sofre muitas críticas em audiência pública na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. [...] A proposta do Ministério da Educação (MEC) de municipalizar as Instituições de Educação Básica nas Universidades Federais foi tema de um debate ocorrido dia 17, na Câmara dos Deputados. O Andes-SN esteve entre as entidades presentes à mesa da audiência pública,

solicitada pela deputada Fátima Bezerra (PT/RN⁶³), na Comissão de Educação da Casa. Em julho, os secretários de Educação Superior e de Educação Básica, Paulo Speller e Romeu Caputo, enviaram um ofício aos reitores de universidades federais para sugerir a mudança de vinculação das instituições de educação infantil, que atendem às crianças de até cinco anos de idade. [...] O argumento é que essa etapa de ensino seria prioritariamente de responsabilidade das prefeituras. (BOLETIM ADUFRJ, 30/09/13).

O cenário crítico e de desmonte da educação pública acabou por levar à municipalização de algumas creches e unidades universitárias brasileiras (MORUZZI & SILVA, 2017). É preciso destacar que:

Universalizar o atendimento e municipalizar uma instituição, são processos distintos. O processo de universalização diz respeito ao oferecimento de igualdade nas condições de ingresso e permanência para todas as crianças, de forma que as creches e unidades continuem sendo mantidas pelos recursos alocados para as Universidades e geridas internamente. O processo de municipalização se difere, pois municipalizar implica em receber os recursos do município e ser gerida por pessoas indicadas ou concursadas neste âmbito público. (MORUZZI & SILVA, 2017, p. 122).

Notamos que essa questão da municipalização preocupou todas as categorias da universidade, já que foi vista como um ataque do MEC à autonomia universitária. Os estudantes da universidade estiveram atentos a essa questão e se manifestaram no Consuni, através da Conselheira Maria Leão. Segundo a conselheira, essa questão da municipalização poderia desencadear outros ataques à universidade, principalmente num momento em que se discutia um modelo de gestão para os hospitais universitários, através da proposta de criação da “Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares” (EBSERH).

A Conselheira Maria Leão disse: ‘Peço a palavra para o DCE e a APG⁶⁴. Eu queria colocar aqui que há duas semanas esse Conselho deliberou, por unanimidade, que valia a pena ir contra a decisão do MEC de municipalizar os colégios de aplicação e creches universitárias. Nós colocamos que era uma briga que valia a pena a ser comprada, pois a educação das crianças nas universidades federais era uma coisa que nós queríamos ter garantia de qualidade e autonomia universitária, era algo que valia a pena preservar. Eu queria conclamar esse Conselho a levar em consideração a autonomia universitária e a qualidade da educação, na pesquisa e na extensão e também na área da saúde, ao analisar os modelos de gestão para os nossos hospitais universitários. (ATA CONSUNI, 22/08/2013).

Mesmo com a institucionalização da EEI-UFRJ, a temática da “**municipalização**” parece não ter se encerrado, parece uma sombra, que está sempre rondando nos debates. “Temos

⁶³ Partido dos Trabalhadores Rio Grande do Norte.

⁶⁴ Associação de Pós-graduandos da UFRJ.

a pressão do MEC no sentido de municipalizar o CAp e a EEI (Escola de Educação Infantil)” (CFCH, 03/03/2015). A União possui instituições de ensino consolidadas e de referência no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissionalizante. Por que se isentar apenas da Educação Infantil com a proposta de municipalização? Ou seria esse o primeiro passo para municipalizar todas as escolas federais? (LOPES, 2014).

Outro desafio enfrentado pela EEI-UFRJ é a integração entre a Escola e o CAp, que tem sido a pauta central da luta das famílias que integram a unidade. Como podemos ver a seguir.

Protesto da Escola de Educação Infantil

Um grupo de pais de alunos da Escola de Educação Infantil (EEI) realizou um protesto durante a exposição de Roberto Leher, no auditório do Centro Cultural Horácio Macedo. Eles reivindicavam uma reunião com o reitor para discutir a divulgação do edital do Colégio de Aplicação (CAp) sem que houvesse previsão de vagas para os alunos da EEI que entraram na escola por sorteio público, conforme proposta desde 2015 da comissão conjunta. (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1218, setembro de 2017).

Essa integração entre a Escola de Educação Infantil e o Colégio de Aplicação é um dos desafios atuais das unidades, para além dos outros desafios que elas já têm. Ao longo da pesquisa de mestrado, percebi que tocar na questão das UUFEI's é descobrir um histórico de lutas e militância. Especialmente na EEI-UFRJ é notar um grande desejo de visibilidade e de reconhecimento na própria universidade, que sempre considerou o CAp como lugar educativo e de referência e à EEI-UFRJ durante muitos anos coube um “não-lugar” (LOPES, 2014). Esse debate tem sido reivindicado pela comunidade da escola e tem sido fomentado pelo CFCH. “O CFCH, nas suas últimas gestões, teve um papel muito importante no fortalecimento do CAp na universidade [...] na possibilidade de o CAp se integrar à Escola de Educação Infantil” (CFCH, 23/05/2018). Desde 2014, logo após a institucionalização, esse tema tem aparecido nas discussões.

Outro assunto abordado foi a relação do CAp com a Escola de Educação Infantil (EEI), que se tornou órgão suplementar do CFCH em 2013 e passou a garantir acesso universal. De acordo com Cristina Miranda, é preciso uma aproximação maior entre as duas unidades. “É uma discussão que a gente precisa fazer e a Decania pode nos ajudar. Eu sei como as coisas aconteceram e entendo, mas não podemos nos furtar a ter essa discussão. Faz todo sentido juntar as duas unidades”, sugeriu. Para Lília Pougy, é preciso reconhecer o CAp e a EEI como unidades integrantes do CFCH e da UFRJ. (CFCH, 07/05/2014).

Em 2016, as unidades realizaram alguns eventos no sentido de fortalecer essa relação entre EEI e CAp. “Foi dito que será realizado evento de integração acadêmica entre CAp e

Escola de Educação Infantil” (ATA CFCH, 30/05/2016). E também nesta proposta que incluía as crianças das unidades:

Haviam conversado sobre a possibilidade de encontros da educação básica entre os grupos 5 e 6, da escola e os 2 (dois) primeiros anos de ensino fundamental do CAp. Esses encontros seriam o início de uma série de troca de experiências e o reconhecimento entre as duas unidades de educação básica da UFRJ. (ATA CFCH, 25/04/2016).

Mas foram os familiares que fazem parte da escola e que estão enfrentando as diferentes instâncias para que essa integração aconteça, pois isso irá significar o acesso das crianças da EEI para o CAp. Em uma dessas manifestações das famílias, um pai de uma das crianças da escola, faz o seguinte relato no Consuni:

A Escola de Educação Infantil já foi a Creche também dos funcionários e dos pais da Universidade. hoje não é mais. Hoje é uma escola de Educação Infantil, parte da educação do Brasil como um todo. [...] A entrada lá já foi por reserva de vaga, mas, desde 2013, é uma Escola que passa pelo sorteio, a entrada universal. Isso permitiu a democratização da Escola e ampliação dos grupos. [...] Diferentes pessoas de diferentes classes sociais e de diferentes regiões do Estado do Rio de Janeiro. Então, o CAp tem o mesmo processo de seleção. Nós só queremos que exista uma solução prática, que é um edital unificado CAp/Escola de Educação Infantil. [...] Então, estamos só reivindicando que possamos aqui na Universidade retificar o edital do CAp este ano para incluir as crianças no Grupo 6, crianças que entraram pela entrada universal. Não estamos falando de reservas de vagas. Então, estamos na luta aqui para que tenhamos o apoio de vocês. (ATA CONSUNI, 14/09/2017).

A resposta dada pela universidade foi a seguinte:

Sobre a demanda das famílias da Escola de Educação Infantil, acho que ficou claro qual é a questão. Hoje nós temos duas Unidades que são separadas. Essas duas Unidades, que têm funcionamento institucional particularizado cada uma delas, têm formas específicas de ingresso e ambas optaram por uma forma universal de ingresso, que é o sorteio. O debate que está colocado e que os pais estão trazendo é a respeito da passagem automática daqueles que entraram na Escola de Educação Infantil para o Colégio de Aplicação. Esse é o debate que está sendo proposto. É um debate que envolve uma complexidade. [...] Vai haver uma reunião com os setores diretamente envolvidos para nós podermos conhecer e discutir de forma mais precisa as compreensões que estão sendo desenvolvidas pelas nossas Unidades de educação básica na UFRJ. [...] Para que seja possível viabilizar o entendimento, a compreensão e a construção de encaminhamentos sobre o tema. (ATA CONSUNI, 14/09/2017).

Ainda hoje esse impasse existe e as crianças que saem da Escola de Educação Infantil precisam participar e concorrer a um novo sorteio para o CAp. Essa problemática já foi amplamente debatida na Reunião de Coordenação de Centro, do qual CAp e EEI fazem parte.

Nele uma das conselheiras pondera: “que anteriormente era difícil devido ao acesso dos estudantes da EEI acontecer como filhos de servidores da UFRJ” (ATA CFCH, 09/10/2017). Mas se desde 2013 as crianças entram por acesso universal e se já não existe nenhuma criança da forma de acesso anterior (filhos e filhas de servidores), por que ainda persiste a separação? “Os pais têm dificuldade em perceber estes diferentes tempos, dos desejos de verem seus filhos passando de uma unidade à outra, e o tempo das unidades se conhecerem e se organizarem” tudo isso para “pensar um projeto de educação básica que contemple esta passagem automática, estabelecendo como um direito das crianças” (ATA CFCH, *idem*). Já a decana na época é categórica em afirmar:

Pela Decana foi dito que, apesar de ainda estar em debate, são unidades distintas com editais de ingresso distintos. Aponta que um conjunto de pais pediu em juízo este acesso. Informa que já houve liminar de reserva de vagas de 10 crianças. As crianças permaneceram até o meio do ano com amparo jurídico da liminar, que depois foi revista. Porém o CAP entendeu melhor manter as crianças até o fim do ano letivo para não prejudicá-las. Afirma que se criou expectativa grande nas crianças, famílias e um debate grande nas unidades, bem como sofrimento dos professores por conta das liminares. Neste ano, um conjunto de pais entregou documento à escola pedindo a impugnação do edital para incluir o acesso direto de uma unidade à outra. (ATA CFCH, 09/10/2017).

Na mesma época, o Jornal SINTUFRJ destaca uma ponderação da mesma decana na época, em que ela afirma: “Agora não, no futuro talvez”. Segundo a matéria Lilia Pougy mais uma vez “ponderou que a EEI e o CAP são dois órgãos distintos e com editais também diferentes.” A reportagem prossegue com as ponderações acerca desse assunto delicado: “Ela avalia que é um anacronismo a educação básica estar dividida em duas unidades distintas”. Segundo Lilia: “A universidade está reconhecendo esse anacronismo e está construindo as condições de unidade teórico-metodológica de seus projetos pedagógicos da educação básica” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1223, outubro de 2017).

Enquanto isso, as famílias continuam lutando pelo acesso da EEI para o CAP, como podemos ver em algumas matérias dos jornais vinculados pelos sindicatos da UFRJ.

Figura 26 – Reportagem sobre a EEI-UFRJ

Pais de alunos da EEI lutam por acesso direto dos filhos ao Cap

Pais de alunos da Escola de Educação Infantil (EEI), cujos filhos ingressaram por sorteio público, reivindicam a mudança do edital de admissão ao Colégio de Aplicação da UFRJ (Cap) para que haja a reserva de vagas para os alunos que concluíram o pré-escolar no EEI e irão ingressar no ensino fundamental. Este ano são sete o total de crianças da EEI para iniciar no Cap.

No dia 4 de setembro, um grupo de pais fez um protesto silencioso durante a fala do reitor Roberto Leher na abertura do seminário UFRJ Faz 100 Anos. Com o ato, eles tentaram sensibilizar a Reitoria a marcar uma reunião para discutir a previsão de vagas no Cap. Mas como não tiveram resposta, no dia 14 de setembro levaram a reivindicação ao Conselho Universitário.

Reunião com a decana
No dia 6 de outubro, o grupo

de pais participou da reunião com a decana do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Lília Pougy, a diretora do Cap, Cristina Miranda, e a diretora da EEI, Alessandra Sarkis.

O argumento que os pais utilizam para convencer os responsáveis pelo edital é que se os estudantes no 9º ano do Cap ingressam direto no ensino médio da mesma instituição, por que os alunos da Escola de Educação Infantil, que também entraram por sorteio público, não podem ter acesso direto ao Cap?

Desde 2013 o ingresso na EEI da UFRJ é por meio de sorteio público, e a unidade atua na formação de professores, realiza pesquisa e desenvolve atividades de extensão.

Segundo os pais, a decana do CFCH explicou que a proposta da Reitoria e das diretoras da EEI e do Cap é discutir a reivindicação em um seminário, mas não disse

quando ele será realizado.

Agora não, no futuro talvez

A decana Lília Pougy ponderou que a EEI e o Cap são dois órgãos distintos e com editais também diferentes. Mas ela avalia que é um anacronismo a educação básica estar dividida em duas unidades distintas. “A universidade está reconhecendo esse anacronismo e está construindo as condições de unidade teórico-metodológica de seus projetos pedagógicos da educação básica”.

É um modelo, segundo ela, que está sendo aperfeiçoado segundo um projeto político-pedagógico unitário “que hoje ainda não existe e que está em construção no âmbito do Conselho de Coordenação do CFCH com participação das duas unidades de educação básica (Cap e EEI) e da Faculdade de Educação”.

Portanto, nesse momento, a

decana antecipa que o pleito dos pais não pode ser atendido, “nem do ponto de vista concreto nem do ponto de vista do Direito. Porque o edital de acesso à EEI é muito claro, diz que não dá acesso ao Cap”.

Pais vão à Justiça

Diante dessa resposta, os pais resolveram ingressar na Justiça para impugnar o edital do Cap (lançado em julho) e retificar o texto para conter a reserva de vagas para os alunos da EEI. Eles afirmam que não querem acabar com o concurso, apenas a retificação: “São sete crianças que estão terminando o pré-escolar para ir para o primeiro ano do ensino fundamental. Todas entraram via acesso universal, por sorteio”, explica Ana Beatriz da Silva, representante do grupo dos 6 (de pais das crianças que vão para o fundamental) da Associação de Pais e Alunos da EEI.

Fonte: Jornal SINTUFRJ

Figura 27 – Reportagem sobre manifestação das famílias da EEI-UFRJ no Consuni

Pais querem edital conjunto EEI e Cap

Eles realizam manifestação nesta segunda-feira, 25, às 14h, na Faculdade de Educação e voltam ao Conselho Universitário no dia 28 para pressionar pelo atendimento do pleito

Os pais de alunos da Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ (UFRJ) fizeram ao Conselho Universitário (Consuni), no dia 14 de setembro, reivindicação para que fosse elaborado edital conjunto para ambos a escola e o Colégio de Aplicação da UFRJ (Cap). O texto responde que existe agenda muito específica “para ambos os setores”, mas que “não é possível elaborar um edital conjunto”, pois a EEI e o Cap são unidades distintas e com editais também diferentes. Mas ela avalia que é um anacronismo a educação básica estar dividida em duas unidades distintas. “A universidade está reconhecendo esse anacronismo e está construindo as condições de unidade teórico-metodológica de seus projetos pedagógicos da educação básica”.

Pais protestam
A representante da Associação de

pais de alunos da EEI, Ana Beatriz da Silva, explicou que a proposta da Reitoria e das diretoras da EEI e do Cap é discutir a reivindicação em um seminário, mas não disse quando ele será realizado. Ela também afirmou que a EEI e o Cap são dois órgãos distintos e com editais também diferentes. Mas ela avalia que é um anacronismo a educação básica estar dividida em duas unidades distintas. “A universidade está reconhecendo esse anacronismo e está construindo as condições de unidade teórico-metodológica de seus projetos pedagógicos da educação básica”.

Manifestação e volta ao Consuni
Os pais de alunos da EEI e do



Manifestação de Pais da EEI no Consuni para garantir a reivindicação

porque foi que deu origem à criação do edital conjunto EEI e Cap para discutir o assunto, mas agora seguiu o mesmo fluxo de entrada e saída, sem qualquer alteração. Por isso, os pais de alunos da EEI e do Cap estão pressionando a Reitoria e o Consuni para que seja elaborado um edital conjunto para ambos os setores.

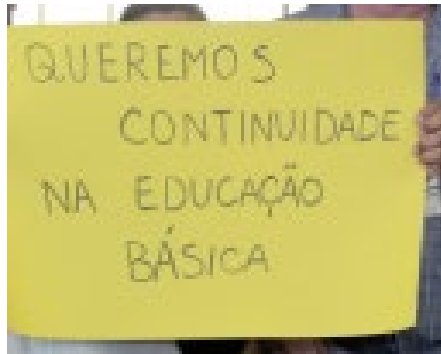
Os pais de alunos da EEI e do Cap estão pressionando a Reitoria e o Consuni para que seja elaborado um edital conjunto para ambos os setores.

Fonte: Jornal SINTUFRJ

Nessa última matéria, se destaca a afirmação da mãe de uma criança da EEI. Segundo ela, “a Escola de educação Infantil é um colégio de aplicação com projetos de pesquisa, extensão e gestão. Com isso, não se difere do Cap-UFRJ.” Para essa responsável a EEI: “Tem projetos com a Escola de Dança, Escola de Educação Física e Desportos, as Faculdades de

Odontologia e Pedagogia, que forma futuros professores. É, afinal, uma escola de aplicação” (JORNAL SINTUFRJ, Nº1220, outubro de 2017).

Figura 28 – Cartaz de um dos manifestantes da EEI-UFRJ no Consuni



Fonte: Jornal SINTUFRJ

A questão da integração da EEI e CAP e da continuidade das crianças na educação básica da UFRJ é apenas mais um dos desafios que se apresenta para a unidade. Mas existem outros, que foram menos debatidos nos documentos encontrados, mas nem por isso menos importantes. Entre eles está a questão da inclusão. Atualmente a escola, em seu edital de acesso das crianças, não faz nenhum tipo de reserva, com isso tem recebido algumas crianças com deficiência. Mas, em um dos documentos que localizamos, existe projeto para que isso mude em toda a universidade. “O primeiro é garantir a implantação da reserva de vagas para todos os níveis de educação: graduação, pós-graduação, Colégio de Aplicação e Escola de Educação Infantil” (BOLETIM ADUFRJ, 20/06/17). Mas ainda assim, enquanto não existe uma determinação da UFRJ, a escola recebe essas crianças e orienta, inclusive a detectar algumas deficiências. A escola estará, inclusive, realizando em 2019, um concurso em conjunto com o CAP para Professor EBTT na área de Educação Especial, onde uma vaga será para o CAP e outra vaga para a EEI-UFRJ. Trata-se do Edital Nº 1.065, de 26 de dezembro de 2018, publicado no Diário Oficial da União em 28 de dezembro de 2018.

Outro desafio encontrado nos documentos analisados diz respeito à questão da violência no Rio de Janeiro. Em duas atas aparece a preocupação de conselheiros com a segurança na universidade. “Há menos de um mês atrás, a Escola de Educação Infantil recebeu uma bala perdida e, essa semana, novamente foi encontrado um projétil de fuzil também no pátio da Escola de Educação Infantil” (ATA CONSUNI, 27/04/2017). Quando em outro momento foram encontrados projéteis na Cidade Universitária, novamente o caso da EEI foi lembrado: “até na Escola de Educação Infantil nós já tivemos, ali perto do IPPMG, Hospital Universitário”

(ATA CONSUNI, 24/05/18). Esse é um problema que envolve a questão da Segurança Pública no Rio de Janeiro, mas que preocupa toda a comunidade universitária.

Outro desafio muito debatido nos documentos levantados nesta tese diz respeito à assistência estudantil. Observamos que esses dados nos levam por algumas diferentes rotas. Primeiro saber de qual assistência estudantil estamos nos referindo: se dos estudantes adultos da UFRJ ou daqueles da Educação Básica. Esse último, tem demonstrado o desafio que o CAP e a EEI precisam enfrentar para assegurar não só o acesso, mas principalmente a permanência de suas crianças e jovens.

Ao analisar o Estatuto da UFRJ, é possível notar uma seção que trata apenas da área de políticas estudantis e nela está assegurado que essa área é voltada para “estudantes de graduação, de pós-graduação e da educação básica” (ESTATUTO UFRJ, s/d). Mas na realidade, o que notamos é que a política de assistência não consegue atender a todos. Numa entrevista que foi feita à diretora da FE-UFRJ, no ano de 2015, a assistência estudantil na Educação Básica foi tema de reflexão:

Como a senhora avalia a política de assistência estudantil para a Educação Básica na UFRJ?

Ana Maria Monteiro: Acho que não existe, não é? Isso é realmente precário. Eu me lembro da professora Celina (ex-diretora do CAP) sempre questionando isso. Ela tinha alunos que ficavam o dia inteiro no Colégio e não havia refeitório. Isso para o aluno da Educação Básica é muito precário. (CFCH, 03/03/2015).

Mas todos os estudantes da UFRJ não querem só comida. A assistência estudantil está para, além disso. É espaço político de luta que nos ensina e que também forma esses estudantes. Existem também duas rotas distintas na assistência estudantil dos estudantes da UFRJ: a de luta por creches (ou espaços de acolhimento infantil, como tem sido chamado) e o apoio desses estudantes na luta da Escola de Educação Infantil. Vejamos as duas nuances.

Em uma ata do Consuni de 2012 é possível ler:

Porém, a luta por assistência não se resume a bandejões (que mesmo assim ainda não são suficientes para os estudantes da UFRJ). Faltam ainda diversas coisas como creches universitárias de qualidade, bolsas que garantam a permanência dos estudantes, direito ao passe entre diversas outras coisas. (ATA CONSUNI, 08/03/2012).

Em outra ata, alguns anos depois essa luta da assistência estudantil é novamente lembrada e se referindo a importância da atuação das mulheres no movimento. “Passaram a transformar, cada vez mais, essa luta da assistência estudantil. Se temos o debate sobre a

Creche, sobre a Escola de Educação Infantil muito forte” (ATA CONSUNI, 08/03/18). Em ata do CFCH, notamos que mesmo os coordenadores das unidades da universidade, são questionados acerca da assistência. “Pela Prof.^a Susana foi dito que traz o assunto até para que possa apresentar resposta aos coletivos do IFCS⁶⁵ que reivindicam como pauta importante”.

Mas, observamos um entendimento desses movimentos que vem lutando por espaços onde mães e pais estudantes possam deixar seus filhos enquanto estudam, mas também uma luta para se unir à EEI-UFRJ. No documento “Assistência Estudantil não é favor, é direito!”, de 2014, existe um último tópico do texto, todo dedicado ao que na época era chamado de “Unidade de Educação Infantil”.

É exposto no PNAES⁶⁶ a importância das creches universitárias como pilar da assistência estudantil para as mulheres mães. Porém na nossa concepção, temos que avançar para, além disso, e reconhecer que a política de assistência para mães estudantes também tem que estar atrelado ao direito intrínseco da criança de ter acesso a uma educação infantil. Nesse sentido entendemos como avanço que o Conselho Universitário da UFRJ aprovou por unanimidade em sessão no dia 29 de agosto de 2013 a resolução nº 9/2013 que insere a Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ como um dos órgãos suplementares do CFCH. Isso é um avanço da universidade em compreender a importância da vivência de campo para a formação de estudantes de diversas áreas relacionadas à pequena infância. Como órgão suplementar, a EEI-UFRJ, passa a ser um espaço legitimado de pesquisa, extensão e formação tanto para graduandos, como pós-graduandos e professores. A universidade é um espaço de questionamento, indagação e criação a partir da realidade, ter um locus para a realização de tais potências dentro da esfera da Educação Infantil é possibilitar um salto de qualidade em nossas pesquisas e proposições. (DCE UFRJ, 2014, p. 29).

O documento traz uma visão muito interessante, em que os estudantes acreditam que devem avançar nos seus entendimentos, assim como o debate acerca da infância avançou. Para esses jovens, o direito da criança deve sobrepor aos outros direitos. Notamos no discurso também que os estudantes se colocam no lugar de privilegiados de poder dialogar com essa infância durante a sua formação universitária. Esses jovens se unem à luta da EEI, levantando pontos de sua reivindicação:

Que os professores da EEI estejam inseridos em uma carreira de Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) com os mesmos benefícios e progressões que os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ; Que sejam realizados os concursos para professores efetivos da EEI, para que a Escola possa se desenvolver plenamente; Aumento do orçamento referente à Escola, de modo que esta possa garantir plenamente um ensino de qualidade e emancipador; Dado que as vagas são de ampla concorrência, que seus editais

⁶⁵ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ.

⁶⁶ Programa Nacional de Assistência Estudantil.

sejam amplamente divulgados, inclusive por sistemas como o SIGA e afins, para que alunos e alunas tenham acesso a tais informações. (DCE UFRJ, 2014, p. 29).

Esses estudantes conhecem bem a luta da unidade, pois além de estarem juntos nas greves, são eles também que realizam estágios, pesquisas e projetos com a EEI, daí essa pauta tão afinada com os desejos da própria escola. Em outros momentos e ambientes da universidade, os estudantes, através de DCE, demonstram total apoio para os desafios que a EEI-UFRJ enfrenta.

Por fim, eu vou ler uma nota que nós fizemos sobre esse assunto da Escola de Educação Infantil. Nós do DCE, enquanto representantes também das mães dos estudantes, enquanto parte do corpo da Universidade, não podemos nos isentar a frente a uma situação tão crítica. Nota referente à Escola de Educação Infantil. Não é de hoje que se vê a resistência da escola infantil na UFRJ. Fundada há mais de trinta anos, a escola resiste a tempos sombrios com sua metodologia expressiva na construção de uma educação que exerce uma postura crítica desde a primeira infância. Tempos esses em que investimento na educação se torna apenas um gasto que é cortado com facilidade. Tempos que o conceito de educar é resumido em ensinamento de práticas manuais para que a juventude ingresse no mercado de trabalho apenas. Tempos onde podemos ver diversos ataques à autonomia dos professores em sala de aula que não podem falar de gênero e sexualidade, não podem tratar questões políticas e, muito menos, apresentar ponto de vista para os estudantes. Até os cursos de humanas nas universidades políticas sentem essa pressão através dos tempos. Por isso, enfatizamos a importância de lutar por uma educação pública crítica e de qualidade e que isso perpassa principalmente pela educação infantil. Estivemos ao lado da Escola de Educação Infantil no período da institucionalização, quando vimos a escola se tornar uma unidade no Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Estamos juntos contra a municipalização, luta de longa data que ainda nos assola internamente. Estamos hoje de mãos dadas para garantir a melhoria da escola em suas questões estruturais, visto os últimos acontecimentos. Hoje a Escola de Educação Infantil está num prédio que foi cedido pelo IPPMG. Notamos, portanto, a problemática que é manter uma unidade de educação básica dentro de um hospital. Tem-se apenas quatro professoras efetivas e concursadas. Como se mantém uma escola com esse número de docentes? Precisamos de mais concursos para professores e professoras. É preciso valorizar esse trabalho e garantir sua qualidade para que, futuramente, seja possível e esteja no nosso horizonte ampliar as vagas na escola. Lutamos hoje pela estrutura da Escola de Educação Infantil. Por conta do que ocorreu na última semana, vimos ela fechada por vinte dias para atividades escolares. Como, por vinte dias, ficam os pais, as mães e as crianças, especialmente as mães, já que a educação infantil perpassa internamente por uma questão de gênero? Como ficam essas crianças por vinte dias com o seu direito à educação tolhido por questões estruturais? Além das últimas situações que a escola vivenciou, existem outros problemas que devem ser resolvidos pela Universidade. Nós não vamos deixar escapar pelos dedos a oportunidade de mostrar que é possível manter uma unidade universitária de educação infantil, com um projeto político e pedagógico progressista, público, gratuito e de qualidade. Dizemos não às privatizações de mercantilização da educação e, por fim, que tenhamos como norte o encaminhamento desse Conselho o reconhecimento da Escola de Educação Infantil pelo MEC para que tenha renda própria, assim como o CAP, e possa ampliar seus projetos e garantir, mais uma vez, a importância e a qualidade de educação infantil. Essa questão é primordial para permanência da escola e esperamos criar, com a Reitoria,

grupos de trabalho que pensem a viabilização desse reconhecimento. Dentre as seis Universidades do Estado do Rio, somos, junto com a UFF, as únicas que possuem unidade universitária de educação infantil. Lutamos pela sua permanência e aprimoramento, também com a questão de assistência estudantil que amplie suas vagas e que seja garantido um percentual dessas para filhos e filhas de estudantes. Entendemos a educação infantil como espaço que potencializa de vez essas crianças, além de atravessar fronteiras e emancipação das mulheres pauta que lutamos há muito tempo. A Escola de Educação Infantil da UFRJ existe e resiste, não à privatização e não à precarização do ensino público! (ATA CONSUNI, 12/04/2018).

Nessa nota do DCE UFRJ algumas peculiaridades merecem destaque. Essa representação estudantil demonstra mais uma vez uma afinidade com as lutas históricas da unidade ao longo das décadas. Esses estudantes estiveram atentos e apoiando o momento da institucionalização na escola e foram firmes contra a municipalização que o governo queria submeter essas unidades universitárias. O diretório aborda ainda os desafios atuais: por mais vagas docentes e por prédio próprio.

Para esta tese, é importante ressaltar uma infância potente que esses estudantes anunciam, quando se referem a uma unidade com “postura crítica desde a primeira infância” e ainda afirmando que este espaço trata-se de um lugar que forja uma “educação pública crítica e de qualidade desde a educação infantil” com um “projeto político e pedagógico progressista, público, gratuito e de qualidade”. Outro momento em que essa representação estudantil enuncia a infância é quando demonstra preocupação com a escola fechada (com a infestação de lacraias), para o DCE preocupa a situação dos pais, das mães, mas principalmente o “direito das crianças” a essa educação.

Ao reivindicar cotas para filhos e filhas de estudantes e ao apontar a resistência como um ponto forte dessa unidade, o DCE UFRJ aborda a vanguardismo de poucas universidades do Estado do Rio de Janeiro que possuem unidades universitárias de Educação Infantil: apenas UFRJ e Universidade Federal Fluminense (UFF), num total de seis universidades no Estado (Unirio, UFF, UFRJ, UFRRJ, UENF e UERJ). As quatro primeiras federais e a UENF e UERJ estaduais. Mas vale lembrar, já que estamos nos referindo a Educação Básica, que UFRRJ e UERJ possuem colégios de Educação Básica (parcial – Ensino Fundamental e Médio), o Colégio Técnico da UFRRJ e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ).

Ao longo dos tempos, essa pauta estudantil vem se ajustando, acompanhando os debates em contexto nacional. A questão de cota para filhos e filhas de estudantes no edital, foi uma proposta apresentada como reivindicação em 2018. Alguns anos antes houve um debate forte, inclusive com apoio da reitoria, pelo que os estudantes estavam chamando de “acolhimento

estudantil”. O primeiro registro de apareceu nos documentos levantados foi um documento do DCE UFRJ intitulado “Quem luta conquista!” (DCE UFRJ, 20/07/2016). Nele é possível ver que a luta por “construção das creches universitárias” era a principal pauta do movimento. A seguir no texto é possível ler: “Creche – criação de dois espaços de acolhimento infantil – um na Praia Vermelha e outro no Fundão – para atender às necessidades das crianças, das mães e dos pais responsáveis” (DCE UFRJ, *idem*). Em outro documento essa questão do acolhimento é aprofundada:

É importante frisar que tais módulos servirão de infraestrutura para as unidades deslocadas provisoriamente do Palácio Universitário, em obras, e também para melhor atender ao corpo social da instituição, como áreas administrativas, salas de estudos, conforme as tentativas em curso, possivelmente para instalação de uma área para fins de creche. [...] A reitoria se compromete a concretizar novos avanços [...] a criação de um espaço de acolhimento infantil na Praia Vermelha. (DCE 23/07/2016).

O documento avança explicitando mais detalhes dessa estratégia chamada de “acolhimento infantil”:

Acolhimento infantil

Criar um espaço de acolhimento infantil (0 a 3 anos), a partir da instalação de um grupo de trabalho, inicialmente composto pela Escola de Educação Infantil (EEI), pela Escola de Serviço Social (ESS), pelo Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), pela SuperEst e por representação estudantil, para elaborar um projeto adequado às exigências legais e à consecução dos direitos das crianças e de suas mães, pais e responsáveis. A Reitoria se compromete a iniciar os estudos e reunião do GT até o dia 29 de julho de 2016. (DCE UFRJ, 23/07/2016).

Após essa divulgação do DCE, começa a circular informação de um concurso na UFRJ, prevendo vaga de auxiliar de creche. Assim, a EEI-UFRJ começou a ser questionada se esta vaga seria para lotação na escola. Como é possível verificar numa discussão das Coordenações do Centro:

Traz também um questionamento sobre o edital do novo concurso que ocorrerá no âmbito da UFRJ com vaga de auxiliar de creche. Pelo que conversou com a PR4, seria para o acolhimento dos filhos de estudante da UFRJ. Esta vaga não seria para a Escola. No *whatsapp* está circulando um quadro de vagas para a Escola e na página da PR4 não consta esta informação em seu quadro de vagas. Questionou sobre quem recepciona as crianças filhas dos alunos, sendo que a SUPEREST está discutindo uma criação de um espaço na Praia Vermelha. Informou que participou de uma primeira reunião, e que se posicionou questionando sobre que espaço seria, bem como apontando documentação sobre a impossibilidade de criação de creche universitária, entre outros documentos da educação infantil. A SUPEREST informou que iria implementar. Expôs, ainda, as dificuldades enfrentadas pela Escola de

Educação Infantil. Este assunto tem gerado repercussão na Escola. Pela Prof.^a Graça Regina foi dito que se trata de uma situação importante para se discutir. A Sr.^a Alessandra traz também problemas a respeito do acolhimento estudantil. Questiona novamente se a vaga disponibilizada no edital será para a Escola ou outro espaço, conforme denotou no edital. Pela Prof.^a Graça Regina foi dito que não se pode criar uma creche universitária por força de lei, questionando sobre o que seria este espaço. (ATA CFCH, 29/08/2016).

Essa legislação da qual gera a impossibilidade de criar um novo espaço, é o Decreto Nº 977, de 10 de novembro de 1993 e que dispõe sobre a assistência pré-escolar, dos dependentes dos servidores público federais, acabou por conter a expansão da rede de creches universitárias. Essa lei instituiu assistência direta e a indireta, ou seja, os servidores teriam direito a acesso para seus filhos em creches universitárias que já existiam ou através de um valor pago mensalmente. O mesmo decreto vedou “a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado” (BRASIL, 1993). O concurso acabou retirando a vaga e a proposta de acolhimento não teve mais notícias e nem repercussão nos documentos.

Analisando a demanda estudantil por creches, Aquino percebeu também que “o tema creche universitária sumiu das pautas de reivindicação” (AQUINO, 2018, p. 54). Para a autora isso pode ter acontecido, pois o ano de 2016 foi de aprofundamento da crise política e econômica” do estado do Rio de Janeiro e do Brasil

com a deposição da presidenta da República, processos judiciais contra o ex-governador e deputados do estado, além de ser um ano de disputa eleitoral para prefeituras municipais, crise essa que se estendeu pelo ano de 2017, o que acabou por ofuscar a proposição de criação de UUEI. (AQUINO, 2018, p. 54).

Segundo Aquino (2018), ao buscar algumas aproximações para pensar o direito de ser mãe e estudante, analisou que as primeiras iniciativas das universidades de dedicar espaços para a infância estavam inscritas num cenário de pautas sociais e políticas lideradas por mulheres trabalhadoras, feministas, sindicatos, que reivindicavam o atendimento das crianças no período em que essas mulheres estavam trabalhando. Entretanto, essas iniciativas foram cada vez mais incorporando a ideia de criança como sujeito de direitos, assumindo o caráter eminentemente educacional e deixando de ser uma ação de benefício trabalhista. A demanda por “creche” (como espaço de cuidados da infância) vai reaparecer no início do século XXI, quando “registra-se um novo embate, desta vez protagonizado por mulheres estudantes universitárias que têm

reivindicado ‘creche’ para seus filhos como direito de conciliar maternidade e vida acadêmica” (AQUINO, 2018, p. 42).

O estudo de Aquino (2018) relaciona “a maior presença de mulheres nas instituições de ensino superior (IES)”, numa idade em que estão potencialmente na condição de maternidade e de demanda por equipamentos de educação infantil” (AQUINO, 2018, p. 49). Nesse artigo, se observa que assim como elas são maioria nas universidades, são também as que mais evadem.

Aquino (idem) mostra com sua análise que essa demanda por “creche universitária” é central nas discussões, documentos e notícias gerados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em sua página virtual <http://www.une.org.br/>.

Existe, segundo Aquino (2018), uma tensão entre o direito das mulheres mães estudantes, o direito das crianças e a função dessas unidades universitárias de Educação Infantil, o que é preciso ser enfrentado pelas universidades.

Teles (2015), revela os intensos debates que envolveram diferentes perspectivas sobre a creche, como as feministas colocaram a creche no campo dos direitos das crianças pequenas e como a creche começa a ganhar status de política pública. Ela aborda o processo de reivindicação por creches e destaca como a Constituição Brasileira inscreve a creche como um direito da criança pequena à educação.

Incluir a pauta de creche era difícil para essas mulheres, mesmo nos sindicatos, pois o movimento sindical priorizava outras reivindicações e a creche acabava por não aparecer, por ser vista como uma política de países socialistas e, portanto inadequado para pautas num Brasil vivendo o período da ditadura. Ainda hoje é difícil desvincular a imagem de creches como ato de caridade para mães e crianças pobres. O que queremos afirmar, é que a creche não é um problema individual, ela é uma questão social. A bandeira por creches foi absorvida, reduzida e burocratizada pelas políticas sociais e urge reinventar essa luta (TELES, 2015).

Silva (2015), faz também uma análise interessante com o instigante nome “A fertilidade me sufoca: Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções”, traz a ideia fundamental de que a pequena infância é responsabilidade de toda a sociedade. Para ela, a creche é um “lôcus privilegiado na construção de pedagogias descolonizadoras” (SILVA, 2015, p. 35), mas para isso precisamos romper com o mito do amor materno, além de ocupar, resistir e produzir espaços de educação desde a infância.

A capa do livro com esses artigos citados acima, intitulado “Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora”, apresenta uma charge, que traz reflexões importantes para a questão do feminismo e da luta por creches. Na Charge de Henfil da década

de 1980, a cidade do Rio de Janeiro é problematizada, demonstrando que essa questão da responsabilidade com as crianças pequenas vem de muitos anos, vinculada à mãe, mulher e trabalhadora.

Figura 29 – Charge de Henfil sobre a falta de creches no Rio de Janeiro



Fonte: FINCO *et al.*, 2015.

No período de um ano, em que estive em Portugal, para realização do doutorado sanduíche, pude conhecer algumas creches e pré-escolas em contexto universitário. Lá a realidade é muito diferente da brasileira, nesses espaços quase não se observa demanda dos estudantes por creches. No Brasil, essa realidade é bem diferente, como afirma Aquino: “O contexto de mudança do perfil das mulheres jovens na sociedade brasileira, bem como do movimento feminista e suas demandas cobram da universidade sua responsabilidade no sentido de colaborar no combate às desigualdades de gênero” (AQUINO, 2018, p. 54).

Aquino (2018) conclui que essa temática da “**assistência estudantil**” se apresenta como um grande desafio para grupos de pesquisa sobre educação infantil, movimento estudantil e feminismo, para que possam colaborar no subsídio de formulação de políticas públicas que compreendam a infância e as mulheres mães estudantes universitárias. Acredito que esse desafio deve ser encarado com diálogo multidisciplinar, principalmente envolvendo esses movimentos, o campo da Pedagogia, do Serviço Social e também todos aqueles que podem colaborar para o debate ancorado pelos Estudos da Infância, mas entendendo a urgência de discutir o tema, para quem não tem com quem deixar seus filhos e acaba por abandonar a universidade.

Ao analisar todos os documentos, notamos que o DCE nas suas declarações parece estar mais sensível e próximo das pautas das crianças. Nesse sentido, acreditamos que o DCE, vê nas crianças e jovens da Educação Básica da UFRJ, parte importante que constitui o diretório.

A seguir dialogamos com o último cenário que descortinamos, “da infância na universidade”, que demonstra como precisamos de outros estudos e pesquisas, para considerar às particularidades da EEI-UFRJ e da infância na universidade.

6.6 “Da infância na universidade”

Esse é o último cenário descortinado e que deve contribuir para que outros começos e outras histórias e pesquisas possam ser contadas.

O sexto cenário apresenta os raros documentos localizados que abordem a infância diretamente. Desse modo, aparecem as seguintes temáticas: “**saída dos bebês**” do Edital de acesso da EEI-UFRJ para 2019 e a consulta de proposta para “**redução de horário**” e ainda a “**integração**” entre a EEI e CAp, que já foi analisada no cenário anterior, mas que retomaremos aqui, no que tange às manifestações, pois trazem as crianças da EEI-UFRJ de forma ativa, participando de movimentos de reivindicação juntamente com os adultos.

Analisando os documentos de uma forma geral, notamos uma ênfase ao “ofício de aluno”, aparecendo cada vez mais cedo, na Educação Infantil. As muitas vezes que as crianças foram chamadas de “alunos” e “estudantes” foram surpreendentes, já que a EEI-UFRJ não tem por hábito se referir às crianças com essa nomenclatura. Mas notamos que, até mesmo em alguns documentos da própria escola, essa referência é feita, raramente, mas ainda assim fica como registro e reflexão.

As questões abordadas aqui também se configuram em desafios da EEI-UFRJ, mas também demonstram a visão de infância que a UFRJ tem e as contradições do cotidiano acerca das crianças. Essas temáticas dizem respeito à “**saída dos bebês**” do Edital de acesso da EEI-UFRJ 2019 e a consulta de proposta para “**redução de horário**” de funcionamento da unidade, que atualmente é de 10 horas, mas que constantemente é prejudicado por problemas de infraestrutura. Na realidade esses dois desafios estão imbricados, como veremos a seguir.

Vale ressaltar que assim como as mídias externas acabam por noticiar apenas tragédias, no caso da EEI-UFRJ percebemos que o único registro referente à escola, entre os anos de 2011 e 2018, onde ela é destaque na primeira página do jornal é acerca da informação do fechamento

da unidade, por infestação de lacraias. O que demonstra o sensacionalismo mesmo nos veículos de comunicação que estão na universidade.

O primeiro registro documental que localizamos acerca desses assuntos foi um parecer da Procuradoria Geral Federal e que já mencionamos anteriormente, de número 00245, de 17 de abril de 2018. Segundo o parecer, a EEI-UFRJ fez uma consulta ao órgão para verificar as “implicações legais da decisão de redução do horário de atendimento em decorrência de dificuldades econômicas e de recursos humanos para a manutenção do horário atual de funcionamento” (PFUFRJ, 2018). Logo depois a temática foi abordada em duas reuniões de coordenação de Centro. A primeira vez em que o assunto aparece, temos o seguinte registro:

Passando à análise do Edital de Acesso ao CAp. Pela Decana foi realizado registro de que houve esforço enorme através dos trabalhos do Comitê Permanente de Educação Básica para aproximar os atos do CAp e Escola de Educação Infantil no que se refere ao calendário único e os termos do edital de sorteio. Entende importante tratar o edital no escopo deste esforço produzido como informe no último Conselho de Centro que resultou em duas grandes propostas que estão sendo trabalhadas para que o Conselho se posicione, como a redução de horário de atendimento da Escola de Educação Infantil e o ingresso da Escola de Educação Infantil a partir da idade definida no grupo 2. Informou que está sendo realizado debate, reiterando o esforço do Comitê, entendendo que o esforço deve ser situado neste contexto. (ATA CFCH, 04/06/2018).

Depois só vamos ter novo registro da temática no final de 2018, quando na ata de reunião de coordenação do Centro, temos registrado assim:

Direção da Escola de Educação Infantil. A Prof.^a Alessandra introduziu o tema informando sobre decisão de formar um grupo gestor para dirigir a EEI por seis meses, a partir de janeiro de 2019. Este grupo terá como tarefa realizar a integração da EEI com o CAp. A Prof.^a Alessandra trouxe essa proposta ao Conselho para referendar este grupo gestor composto pela Prof.^a Alice Coutinho e a Prof.^a Aline Crispim para um mandato por tempo determinado, *pró tempore*. A palavra foi passada para a Prof.^a Maria Cristina para esclarecimentos. Para complementar a discussão, a Prof.^a Alessandra adentrou em outro item da pauta: a Rediscussão do Edital de Admissão do EEI. Ela esclareceu que, devido a sugestão feita oralmente pelo Reitor, o Edital foi suspenso para que antes houvesse a composição do grupo gestor. Ela informou que o Reitor também salientou a respeito do número de vagas e sobre a questão da faixa etária. A Prof.^a Alessandra informou que o Edital necessita de uma reconfiguração de datas, pois os prazos iniciais foram perdidos. Além disso, destacou a necessidade da publicação do Edital o mais rápido possível. A palavra foi passada para a Prof.^a Maria Cristina. Ela esclareceu o posicionamento do Comitê de Educação Básica que sugeriu a não inclusão no edital da Faixa Etária 01 (de zero a um ano de idade). O Comitê acredita que, nesse momento de consolidação da EEI na Universidade, não há estrutura física e pedagógica para o ensino de crianças dessa faixa etária. A Prof.^a Maria Cristina esclareceu que a EEI decidiu manter o Edital igual aos anteriores, para que no ano de 2019 haja uma maior discussão sobre o tema pelo novo grupo gestor. A Prof.^a Alessandra informou que essa posição de retirada do Grupo 01 do Edital não foi bem recepcionada pelos professores da EEI, necessitando

uma discussão mais profunda sobre o tema na própria escola. Ela destacou a perda de espaço para crianças de menor faixa etária nas creches universitárias. (ATA CFCH, 26/11/2018).

Vários pontos chamam a atenção nesses trechos, mas o principal deles é a diretora do CAp (Maria Cristina) dando informe do Comitê Permanente de Educação Básica e afirmando que o grupo entende que a EEI não tem estrutura física e pedagógica para atender os bebês do grupo 1. Tal afirmação se confronta com documentos da escola e a prática, uma vez que a EEI-UFRJ apresenta propostas inspiradoras, mesmo com todas as dificuldades de infraestrutura como, por exemplo, o Projeto Inserção, que tem todo um cuidado para que cada criança e sua família possam ter uma entrada na escola com serenidade e confiança. Outro ponto alto no trabalho com os bebês é a nutrição e a própria função docente, que é exercida por professoras com formação em Pedagogia e que realizam concurso para esse trabalho; uma realidade não observada em muitas instituições, que ainda separam, cuidado e educação, e trabalham com auxiliares de creche. Na nutrição a EEI-UFRJ tem um trabalho voltado para o cuidado individualizado de cada criança e família, realizando desde a inserção estratégias em parceria com a equipe multidisciplinar da escola. Por fim, os bebês também participam de atividades promovidas pelas professoras de dança, artes, teatro; com os professores especialistas e que fazem concurso simplificado e ficam até dois anos na unidade.

Outro argumento frágil é quanto à infraestrutura. Se este passar a ser argumento para fechamentos de unidades universitárias, teremos poucas unidades sobrevivendo. Portanto, meu entendimento é que a sugestão do Comitê, mesmo com a participação de representação da escola (mas em menor número, já que também é composta por CAp e FE) acaba não expressando a luta e o desejo da Escola de Educação Infantil. Como a própria diretora da escola informa que a escola como um todo não recebeu bem a saída dos bebês do grupo 1 do Edital para 2019.

Outra análise possível de notar nesses debates é que se evita usar as palavras “bebês” e “crianças” e o substituem por “a questão da faixa etária”. Parece haver um constrangimento acerca do assunto.

Um dos últimos documentos levantados para a pesquisa foi a circular de número 10/2018, realizada pela Direção da EEI-UFRJ e que esclarece em detalhes a versão da unidade no que tange esse retrocesso com a saída dos bebês do Edital para o ano de 2019, um retrocesso para a Educação Infantil e para a sociedade, que já vê uma escassez de vagas para essas crianças que perderam na UFRJ o direito a uma educação de qualidade, bebês de 4 a 12 meses. Vejamos

o que a circular nos revela, que apesar de longa, optamos por colocá-la integralmente para melhor entendimento:

Conforme é previsto, este ano a Escola de Educação Infantil da UFRJ se organizou para a construção do Edital de Admissão de Crianças para o ano de 2019. Tivemos uma proposta inicial, encaminhada pela Comissão Executiva ao nosso Conselho Deliberativo em sua 49ª Reunião Ordinária, no dia 10 de outubro de 2018, sendo aprovado por unanimidade. Esta proposta contemplava abertura de 29 vagas efetivas, distribuídas da seguinte forma: 13 vagas para o Grupo 1; 6 vagas para o Grupo 2; 2 vagas para o Grupo 3; 1 vaga para o Grupo 4; 2 vagas para o Grupo 2; 5 vagas para o Grupo 6. Estavam também previstas 100 vagas de lista de espera, distribuídas com 20 vagas para o Grupo 1 e 16 vagas de espera para os demais grupos. As inscrições estavam previstas para o período entre 22 de novembro e 06 de dezembro de 2018. O referido edital foi encaminhado para aprovação do Conselho do Centro de Filosofia e Ciências Humanas sendo aprovado na 842ª Sessão Ordinária realizada em 15 de outubro de 2018, referendando parecer da Comissão Acadêmica do referido Conselho. Conforme previsto, o edital tramitou para aprovação do Conselho de Ensino de Graduação (CEG), que o aprovou em Sessão Ordinária na data de 24 de outubro de 2018. A Direção da EEI aguardava o retorno do edital para a unidade para proceder a publicação, quando foi informada que o processo havia sido solicitado pelo Gabinete do Reitor. Em contato pessoal com o Reitor, a diretora Alessandra Sarkis foi informada que o edital estaria suspenso para que houvesse definição da situação da gestão da unidade para o ano de 2019, que encontrava-se em processo de construção. A Direção da EEI UFRJ, junto à direção do Colégio de Aplicação e da Faculdade de Educação, foram convocadas para uma reunião com o Decano do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, professor Marcelo Correa e Castro, em 31 de outubro de 2019, a pedido do Reitor, com pauta sobre o Edital de Acesso da EEI UFRJ. Nesta reunião houve discussão sobre encaminhamentos da gestão para 2019, sendo trazidas considerações sobre a necessidade de estruturar a integração da Educação Básica da UFRJ com urgência. Assim, foi sugerida a composição de um Grupo Gestor da unidade com duração de no máximo 6 meses, que incluísse o CAP e a Faculdade de Educação, numa tarefa ampliada de transição, discussão e construção do Projeto de Integração da Educação Básica. Foram trazidas considerações da Reitoria e Decania também sobre a importância de que a Direção da EEI UFRJ fosse exercida por um profissional da própria unidade; e também foram feitas ponderações sobre revisão de faixa etária das crianças atendidas pela EEI UFRJ, vislumbrando também esta integração. A partir desta reunião, encaminhamos que as discussões deveriam ser levadas às unidades envolvidas, EEI e CAP. A direção da EEI UFRJ então convidou o Decano para estar presente na 51ª Reunião Ordinária em 07 de novembro, para dar informações e os esclarecimentos devidos. No dia 05 de novembro retornou à escola o processo do Edital de Admissão para 2019, contendo a aprovação do edital no Conselho de Ensino de Graduação, entretanto, sem qualquer manifestação da Reitoria quanto a necessidade de revisão do mesmo. Estando com o prazo limite próximo de publicação do edital, a direção da unidade reuniu-se com o Decano, professor Marcelo, neste mesmo dia, buscando orientações. Ficou então entendido que o edital provavelmente precisaria ser revisto, e com isto, perderíamos a data inicialmente prevista para sua publicação. O Decano buscava maiores informações da Reitoria sobre o encaminhamento a ser dado sobre o edital. (CIRCULAR EEI Nº 10/2018, 30/11/2018).

O documento prossegue relatando um silenciamento das instâncias superiores, a respeito da indefinição por parte do Edital de acesso para o ano de 2019.

Não obtendo o retorno das instâncias superiores, em 12 de novembro, a Direção da EEI UFRJ encaminhou email ao Reitor e à Decania, solicitando que nos fosse encaminhada orientação para anexarmos ao processo do edital e darmos ciência nas instâncias em que o edital foi aprovado sobre a não publicação e a motivação para tal fato. Neste mesmo email indicamos que a orientação da Reitoria nos permitiria rever o edital pautando nos requisitos indicados. Ainda na tentativa de recebermos os encaminhamentos, enviamos em 21 de novembro, memorando ao Gabinete do Reitor com a demanda anteriormente citada. Preocupava-nos a grande expectativa da comunidade quanto a abertura do edital, que vinha sendo divulgada conforme nosso cronograma inicial. Sinalizamos também que, tendo em vista a não publicação no prazo previsto, vínhamos sendo procuradas com demanda de informações, que não nos era possível fornecer com precisão. Não obtendo retorno da Reitoria, a Direção fez contato com o Decano no dia 23 de novembro, quando acordamos da necessidade de reencaminhar a situação do edital para o Conselho do CFCH, propondo novas datas possíveis de execução do mesmo para que fossem consideradas. Na reunião do Conselho realizada em 26 de novembro, foi explicitado o processo de aprovação do edital e sua suspensão. O Conselho acolheu as novas datas, entretanto o Decano em exercício, professor Vantuil Pereira, solicitou que a Decania pudesse buscar um referendo junto à Reitoria para que o edital pudesse ser publicado sem que houvesse qualquer prejuízo para as discussões institucionais. Tendo convocado a Reunião Extraordinária do Conselho Deliberativo para o dia 28 de novembro, a Direção da EEI UFRJ, trouxe então a orientação e encaminhamento da Reitoria e da Decania, que as novas datas estavam acolhidas, entretanto com a indicação de que houvesse um corte de 50% das vagas ofertadas. Tal encaminhamento foi compartilhado com os membros do Conselho Deliberativo, ressaltando que não havia demanda de aprovação por parte das instâncias superiores, sendo este um informe. (CIRCULAR EEI Nº 10/2018, 30/11/2018).

Coube ao Conselho Deliberativo da EEI-UFRJ então, sugerir alguma estratégia, diante da decisão superior da Reitoria de corte nas vagas do Edital de 2019.

Houve uma prolongada discussão, que considerava a necessidade de rever a posição da Reitoria, tendo em vista que as turmas ficariam esvaziadas no próximo ano. Assim, o Conselho Deliberativo decidiu por encaminhar uma resposta à proposta da Decania, conforme trecho da resposta encaminhada que se segue: “Primeiramente lamentamos que o edital 895 de admissão de alunos à Escola de Educação Infantil UFRJ 2019, aprovado no CEG, não possa ser atendido em sua integralidade. Entretanto, entendendo a conjuntura política atual do país e levando em consideração as colocações proferidas pelo Decano Professor Marcelo Castro em 07/11/2018, em conselho realizado em nossa unidade, e as discussões realizadas no âmbito do Comitê da Educação Básica da UFRJ e a necessária e urgente discussão em torno da integração com o Colégio de Aplicação, manifestamos preocupação com a distribuição de vagas de forma igualitária para todos os grupos da escola. Consideramos que neste cenário os grupos que atendem a faixa etária obrigatória como determina a legislação vigente ficariam esvaziados”. Assim o Conselho Deliberativo encaminhou como sugestão duas propostas. A primeira contemplava a abertura de vagas em todos os grupos, com exceção do Grupo 1, totalizando 16 vagas efetivas. A segunda proposta contemplava a abertura de vagas somente para o Grupo 1, totalizando 13 vagas efetivas. As duas propostas contemplariam a demanda de corte de 50% vinda da Reitoria e da Decania. No dia 29 de novembro a Decania apresentou a resposta ao encaminhamento do Conselho

Deliberativo, conforme se segue: “Considerando as sugestões apresentadas pelo Conselho Deliberativo da EEI, entendemos que a primeira proposta contempla os aspectos apontados nas referidas reuniões realizadas e citadas na mensagem deste Órgão Suplementar. Portanto, entendemos ser adequado adotar esta proposta para dar prosseguimento à publicação do edital”. Desta forma, informamos a toda comunidade escolar, que o Edital de Admissão de Crianças para o ano de 2019, foi encaminhado na data de hoje para publicação, com abertura de vagas para todos os grupos, exceto o Grupo 1. A publicação acontecerá no Diário Oficial da União em 03 de dezembro de 2018. Consideramos importante o esclarecimento de todo o trâmite, para que não restem dúvidas sobre os caminhos percorridos. (CIRCULAR EEI Nº 10/2018, 30/11/2018).

Sobre a versão da EEI-UFRJ para o fato, percebemos que a escola previa abrir 29 vagas para novas crianças, no edital de 2019, sendo predominantemente para o grupo dos bebês (4 a 12 meses), denominado grupo 1. O Centro, o qual a escola está vinculada, chegou a aprovar esse edital, mas o gabinete do reitor suspende-o, com o argumento de que se deveria aguardar a definição da gestão, que até então estava em aberto. A solução dada pela EEI-UFRJ foi a de formação de um grupo gestor pró-tempore, por seis meses, a iniciar em janeiro de 2019, contando inclusive com servidores do CAP e FE da UFRJ, tendo em vista a transição e integração entre a Escola e o CAP. Tal decisão foi aceita pela Reitoria, mas com recomendação de que a direção fosse exercida por um profissional da própria unidade.

O documento sugere que a EEI-UFRJ faça alterações em sua estrutura e funcionamento para se dar a integração com o CAP. Como é possível notar nesse trecho: “Revisão de faixa etária das crianças atendidas pela EEI-UFRJ, vislumbrando também essa integração”. Mas percebemos que a EEI-UFRJ não apresenta nenhuma exigência ou ponderação com relação ao CAP, o que demonstra uma relação de desequilíbrio entre as duas unidades, onde a Escola parece estar numa posição de desvantagem com relação ao Colégio

Quando o processo retornou para a escola não havia nenhuma solicitação de mudança expressa no processo, apenas recomendações verbais que não estavam bem definidas. Com isso a versão que a Escola afirma é a de que houve um tempo de silêncio, com um cenário incerto acerca desse edital. E por fim, uma indicação de cortar 50% das 29 vagas previstas inicialmente no Edital 2019.

Quando o Conselho Deliberativo da EEI discutiu o tema, lamentou a decisão da reitoria e encaminhou duas propostas: retirar as vagas do grupo 1 ou retirar todas as vagas dos outros grupos. Desse modo, a Decania acatou a proposta de abrir vagas nos grupos, com exceção do Grupo 1. Resumindo claramente, os bebês perderam o direito de disputar vagas na Escola de Educação Infantil. Mas se voltarmos a alguns anos no tempo, em 2013, no Consuni que discutiu

a institucionalização, quando o reitor Roberto Leher era conselheiro, temos a seguinte consideração feita por ele:

a formalização da unidade de Educação Infantil, de fato é um avanço extraordinário para o ensino, a pesquisa e a extensão na UFRJ. **Temos que lembrar que a problemática da Educação Infantil no Brasil é absolutamente trágica e dramática, sobretudo na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Temos uma situação de ópio⁶⁷ apartheid educacional das crianças** provenientes da classe trabalhadora, sobretudo a forma como o aparato educacional vem sendo organizado de maneira extremamente precária, inclusive no Plano Nacional de Educação, a Educação Infantil é sempre trabalhada na lógica das parcerias público-privadas, com ONG, seitas religiosas, iniciativas ditas comunitárias, que de forma permanente, deixam a infância sob manto da precariedade e da violência da negação de um direito humano fundamental, que é a educação. (TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013, grifos nossos).

Na realidade, foram justamente os bebês, que Leher sinaliza como os que mais sofrem na educação pública, que na UFRJ, quando então ele é reitor, que perderam o direito de acessar a EEI-UFRJ. Uma contradição, entre tantas outras da UFRJ.

Essa retirada dos bebês do Edital para 2019, na maior universidade do Brasil, representa um enorme retrocesso. Já que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) tem como meta, até 2024, garantir vagas em creches, para metade das crianças de até 3 anos de idade. Esse PNE estabelece em sua Meta 1:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mostrou que em 2012, das 10,3 milhões de crianças de 0 a 3 anos, somente 2,54 milhões delas, o que representa 24,2%, estavam matriculadas em creche. Já com base nos dados de Censo Escolar do ano de 2016, este número avançou muito pouco, com 26,5% das matrículas em creche (0 a 3 anos), sobre esse tema recorreremos a Gil:

De acordo com as Sinopses Estatísticas do INEP o total de matrículas de crianças de 0 a 3 anos no Brasil é de 3.233.739, o que representa cobertura de apenas 25,6% de crianças com idade de creche. Em números absolutos, será necessária uma ampliação de quase 2,3 milhões de matrículas para que a Meta

⁶⁷ Nesse caso o termo foi utilizado como metáfora, que significa aquilo que serve de paliativo ou que provoca adormecimento, embrutecimento moral.

seja alcançada. Desta forma, não há previsão de acesso à Educação Infantil para todas as crianças pequenas, mantendo-se um cenário de desigualdades, em especial à creche. Será que quanto menor a criança, menor o interesse político de assegurar seus direitos? (GIL, 2018, p. 74).

A pergunta da autora ressoa no município do Rio de Janeiro, mas também na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sobre essa retirada dos bebês do Edital de 2019 da Escola de Educação Infantil, nos chamou a atenção a recente tese defendida por Gil (2018), já que a autora estudou a situação dos bebês nas políticas de Educação Infantil, através do contexto de berçário (0 a 1 ano e 11 meses) no município do Rio de Janeiro. Interessa-nos fazer essa aproximação para demonstrar a situação do município, no qual a EEI-UFRJ está inserida e para mostrar que a universidade, que muitas das vezes é lugar de resistência, está nesse caso dos bebês seguindo uma lógica capitalista que tem reduzido as vagas em creches, principalmente, devido ao alto custo que envolve educar e cuidar de bebês tão pequenos.

Gil (2018) denuncia que a utilização da palavra “infância” acaba por colocar os bebês em situação marginal na elaboração de políticas públicas. As palavras acabam por mascarar direitos, onde cada gestor vai interpretar a legislação à sua maneira. Poucos municípios do Estado do Rio de Janeiro aceitam matrículas de bebês a partir do nascimento (apenas Volta Redonda e São Gonçalo) o que leva a autora a se perguntar e nós compartilhamos de sua indignação: “Quem são os bebês para aqueles que têm o poder decisório sobre as políticas públicas?” (GIL, 2018, p. 30). É urgente e necessário debater e garantir o direito dos bebês à creche, pois segundo Aquino (2015) os direitos muitas vezes se competem e se contradizem.

No que diz respeito ao PNE 2014-2014, nota-se que ele repete a meta relativa ao percentual de crianças na creche, que foi apresentada no PNE anterior (2001-2011). Na comparação dos dois planos, não se verificou avanço na ampliação da creche, no período compreendido entre 2001 a 2013, o que nos leva a acreditar que ainda estamos longe de universalizar a creche e oferecer aos bebês direitos que estão expressos em legislações (GIL, 2018). A ideia de universalização do atendimento à criança na Educação Infantil expressa no PNE é fruto de um intenso histórico de reivindicações e lutas pelo direito da criança (MORUZZI & SILVA, 2017). Vejamos algumas estratégias do PNE para se alcançar as metas:

1.1. definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.3. realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até três anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4. estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.13. preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de zero a cinco anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do(a) aluno(a) de seis anos de idade no ensino fundamental;

1.15. promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até três anos;

1.16. o Distrito Federal e os municípios, com a colaboração da União e dos estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento;

1.17. estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014).

Na sua análise, Gil (2018), concluiu que nas estratégias para cumprimento do PNE, a ideia que temos é a de que **todos** os entes federativos devem participar para alcançar a meta, mas não define o protagonismo de cada ente e nem fornece pistas de como essa colaboração acontecerá. Com estratégias tão amplas, o que se verifica na realidade é que cada ente federado está preocupado apenas com a sua “obrigação”. Como cada ente tem sua autonomia, executar de fato as metas torna-se algo complexo.

Em seu estudo, Gil analisou que o acesso à creche, envolve longa espera em listas (o berçário ocupa lugar de destaque nas listas de espera de todas as áreas do município do Rio de Janeiro) e ainda, o uso de decisões judiciais, para assegurar o direito dos bebês. Tal fato demonstra a negligência das políticas públicas aos bebês e às crianças com menos de 3 anos.

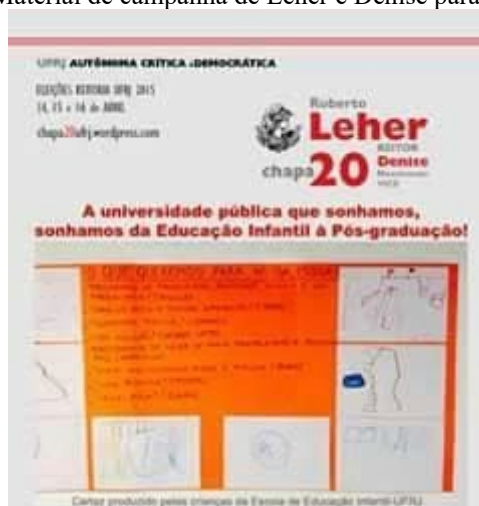
Os dados das listas de espera anunciam uma realidade que não atende aos direitos e necessidades das crianças, ou das famílias que queiram incluí-las na instituição educativa. São muitas crianças à espera de uma vaga, cujo prognóstico sequer é favorável, especialmente porque o tempo da infância é diferente do tempo do adulto. As crianças crescem e as demandas para a creche acabam rapidamente sendo substituídas por outras, com prejuízos em seus direitos. O tempo de duração da creche é pequeno – apenas 3 anos - mas muito significativo quando entendemos a importância das relações que lá se estabelecem, da ampliação das experiências, da garantia do direito à brincadeira e da garantia à vivência da infância. É nesse lugar da falta que encontramos a educação dos bebês na cidade do Rio de Janeiro, na gestão 2009-2016. Mais do que silenciados e ignorados, os bebês têm sido subalternizados (SARMENTO, 2005), sempre aguardando que alguém decida a seu favor. É nessa expectativa, que famílias vêm recorrendo ao Ministério Público para ter seu direito assegurado. (GIL, 2018, p. 179).

A universidade historicamente e contemporaneamente vêm oscilando entre a extensão e a exclusão universitárias (CHAUI, 2001). Realmente tal fato está se repetindo na UFRJ, os

bebês foram excluídos, silenciados, ignorados e subalternizados nesse Edital para o ano de 2019. Pode parecer um universo pequeno, perder essas vagas dos bebês do grupo 1 da EEI-UFRJ, mas na realidade são 13 bebês que estão perdendo o direito de ampliar suas experiências, de brincar com seus pares e como cidadãos de pouca idade, seu direito está sendo violado de vivenciar este espaço. Não queremos perpetuar e escola que Sarmiento (2011) denunciou no capítulo 4, aquele em que a criança “morre” enquanto sujeito, que sente, sabe e tem suas próprias vontades, suas próprias aspirações, como o próprio reitor atual da UFRJ, pode comprovar, na época de campanha para a reitoria, quando visitou a Escola de Educação Infantil da UFRJ e ficou surpreso com uma pauta de reivindicação das crianças pequenas. Essa pauta foi inclusive, utilizada como material de campanha, onde é possível ler que “a universidade pública que sonhamos, sonhamos da Educação Infantil à Pós-graduação”, mas pelo visto, segundo os últimos acontecimentos, os bebês parecem não mais poder sonhar juntos e fazer parte da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

Esse material de campanha que podemos ver muito embaçado na Figura 30, trata-se de uma cópia que guardei em meus arquivos pessoais, mas que foi retirada em 2015 das redes sociais da campanha de Leher e Denise à reitoria. Atualmente não encontramos nenhuma referência à imagem nem na página do Facebook de campanha (/chapa20ufrj) e também não foi encontrado no site <chapa20ufrj.wordpress.com>. Ainda assim, acreditamos ser importante trazer a imagem para nossas análises, pois nela a criança tem sua autoria revelando que tem sua própria pauta de reivindicação e que é diferente dos adultos e ainda, que ela tem ciência dos acontecimentos da sociedade onde vive e que interpreta esses acontecimentos de forma muito particular. Percebemos que sua pauta é polifônica, entre eles com desenhos feitos pelas crianças.

Figura 30 – Material de campanha de Leher e Denise para reitoria UFRJ



Fonte: Acervo pessoal

Então, diante dessa situação com os bebês, que a EEI-UFRJ vem enfrentando na universidade, nos perguntamos: “na Educação, quem se preocupa com os bebês?” (GIL, 2018, p. 194). Vamos além e aprofundamos a pergunta: Na UFRJ, quem se preocupa com os bebês e seu direito à educação?

Vale ressaltar que assim como as mídias externas acabam por noticiar apenas tragédias, no caso da EEI-UFRJ percebemos que o único registro referente à escola, entre os anos de 2011 e 2018, onde ela é destaque na primeira página do jornal é acerca da informação do fechamento da unidade, por infestação de lacraias. O que demonstra o sensacionalismo mesmo nos veículos de comunicação que estão na universidade.

Figura 31 – Capa do Jornal SINTUFRJ



Fonte: Jornal SINTUFRJ

Nessa reportagem é possível ler que “pais e direção se mobilizam para salvar a escola” (JORNAL SINTUFRJ, Nº 1239, abril de 2018).

Todos os problemas enfrentados pela unidade acabaram desencadeando algumas mobilizações por parte da comunidade da EEI: trabalhadores, famílias e crianças. Como é possível ver nessa notícia:

Uma infestação de lacraias causou a interdição da Escola de Educação Infantil da UFRJ. [...] A situação provocou um protesto de pais e responsáveis das crianças na reunião do Conselho Universitário. [...] Representante dos pais no conselho deliberativo da Escola, Ana Carolina observou que a infestação foi a

gota d'água de uma série de problemas enfrentados pela unidade. Quadro docente majoritariamente composto por substitutos, manutenção precária do prédio e ausência de autonomia para fazer compras foram alguns exemplos citados: Nossos problemas não são as lacraias, mas a falta de dinheiro para infraestrutura. (BOLETIM ADUFRJ, 12/04/2018).

Nessas manifestações várias crianças participaram, inclusive carregando cartazes, como é possível ver em fotos do conselho (Figura 32), mas a reportagem exclui as crianças, registra apenas os adultos que estiveram lá. Um equívoco, já que todos ali tinham suas próprias pautas, as crianças também, já que estão falando do lugar onde elas passam até 10 horas por dia, durante 200 dias letivos. Será que a pauta de reivindicação delas não merece ser ouvida? Talvez seja a pauta mais qualificada para falar de seus desejos para um lugar que também é delas. Vivemos “a marca da democracia moderna [...] somente as classes populares e os excluídos (as ‘minorias’) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos” (CHAUI, 2001, p. 11).

Figura 32 – Manifestação de crianças e adultos da EEI-UFRJ no Consuni



Fonte: Jornal SINTUFRJ

Essa invisibilidade da infância na UFRJ nos remete às reflexões do livro organizado por Vera Vasconcellos e Manuel Sarmiento (2007), com o inquietante nome “Infância (In)Visível”. O próprio título já faz uma crítica, em que essa visibilidade da infância não é garantida, portanto, ela oscila. Assim como isso acontece na UFRJ, essa invisibilidade da infância ocorre, por vezes, na nossa sociedade. Ao ignorar suas crianças, desrespeitamos o seu direito elementar de viver a infância.

Esse importante estudo de Vasconcellos & Sarmiento (2007) nos aponta para algumas definições nos estudos da infância: a complexidade que envolve tentar compreender esse grupo geracional e a impossibilidade de uma visão única e universal de infância.

Portanto, o que nos propomos ao destacar essa invisibilidade da infância na universidade é justamente de romper com ela, trazendo a potencialidade das crianças, sua resiliência e resistência mesmo quando a querem calar.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e sair
 correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo que
 catar espinhos na água.
 O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio
 do que do cheio.
 Falava que vazios são maiores
 e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito
 porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que escrever seria
 o mesmo que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
 que era capaz de ser
 noviça, monge ou mendigo
 ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 o menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.

A mãe falou:
 Meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os
 vazios com as suas
 peraltagens
 e algumas pessoas
 vão te amar por seus
 despropósitos.
 Manoel de Barros

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sou hoje um caçador de achadouros de
infância. Vou meio dementado e
enxada às costas a cavar no meu
quintal vestígios dos meninos que fomos.”
Manoel de Barros

Chegamos ao final deste estudo que esperamos ser de abertura e encorajamento para que novas pesquisas possam caçar “achadouros de infância” como sugere Manoel de Barros, com um desejo de que a infância tenha mais espaços de voz, de escuta e de um novo olhar numa sociedade feita por e para adultos. Temos medo da imprevisibilidade da criança, pois a infância “muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida” (LARROSA, 2013, p. 184).

Estivemos analisando os documentos gerados pela UFRJ, que diziam respeito a uma dessas instituições de acolhida da pequena infância: a EEI-UFRJ.

Vamos nessas linhas emergir para os leitores e leitoras os aspectos mais significantes na nossa empreitada de quatro anos, em busca de pistas e rastros da infância.

E esses quatro anos? Do ponto de vista do tempo na infância, foi uma vida. Um caminho cheio de boas surpresas. Uma escrita que percorreu muitos quilômetros, que me fez enquanto pesquisadora cruzar um oceano de conhecimentos. Lembro por onde andei, em cada linha que aqui escrevo: no inverno de Portugal, no verão carioca do Brasil. Esses quilômetros representam as mudanças de rotas, as idas e vindas, da vida e da tese. Em cada linha, em cada palavra e análise, o desejo aumentava de revelar a infância na universidade, me constituindo também nesse processo, me forjando como artesã dos conhecimentos que fomos produzindo coletivamente nos grupos de pesquisa do qual fiz parte, no Brasil e em Portugal. Então minha escrita precisa simbolizar essa pesquisadora inteira, com minhas ideias, sentimentos e com a minha própria história. Abordar o histórico dessas unidades de educação infantil é também contar a minha história, desde 2007. A vontade de anunciar esses lugares me impulsionou a não parar de estudar desde 2011.

Não costumamos imaginar crianças, quando pensamos na universidade, mas elas fazem parte da UFRJ, são crianças com suas próprias pautas, que reivindicam por um uma escola que é delas e que resistem junto com a educação pública.

Na UFRJ, percebemos que a infância é representada por muitos espaços, mas principalmente por sua Educação Básica, através da EEI-UFRJ e também pelo CAP-UFRJ. Foi através da unidade que acolhe a Educação Infantil que analisamos as concepções de infância da UFRJ perante a EEI-UFRJ. Nosso objetivo desde o início foi abandonar a ideia de “dar visibilidade para a infância”, pois elas não precisam disso, elas estão no mundo, fazem parte da sociedade. Nós, adultos, é que precisamos inverter nosso olhar para elas, com a certeza de que compreender a infância é também compreender a sociedade.

A escolha da metodologia, por realizar a análise de conteúdo dos documentos elencados, nos mostrou rotas, mas também hiatos, por onde foi preciso também ir tateando a melhor forma de realizar as análises.

Fomos presenteadas ao longo da tese com boas surpresas e leituras, entre eles o “Abecedário de infâncias”, que parece ter sido feito para esta tese, com os três pilares privilegiados na análise teórica: a infância, a universidade e a escola. O abecedário nos ajudou a partir com leveza, por caminhos tão tênues.

Outro aspecto que colaborou muito com esta tese foi a ampliação no diálogo com os Estudos da Infância e não apenas com a Sociologia. Isso inquietou nosso olhar desde a qualificação, para perseguir os rastros da infância em tantos documentos, igualmente com o mesmo silenciamento para as crianças.

Portanto, buscamos pensar uma infância polifônica, que, como a própria história da educação nos mostra, avançou muito na atenção à criança, mas que ainda tem um longo caminho. “Precisamos entender que não compreendemos, na verdade, como enunciam as crianças, e tomamos esse mal entendido como falta de sentido enunciativo” (MELLO, 2018, p. 954). Mas não é! A criança enuncia, mesmo quando os adultos se sentem pouco confortáveis com a sua presença. Parecem não saber dialogar com essa infância enunciativa. Notamos isso, quando as crianças interrompem uma sessão do Consuni para manifestação e a ata da reunião não registra essa presença infantil plenamente, como faz com os adultos que manifestam.

A atitude da universidade é um reflexo da negatividade atribuída historicamente à infância. Esses “nãos” são comuns a todas as crianças, mas algumas características vão afetar mais profundamente essa negatividade (se são meninos ou meninas, negras ou brancas, pobres ou ricas, etc) como vimos nos capítulo 2. Este histórico da infância estão presentes na forma como as crianças são tratadas e vistas hoje.

Nossas atitudes, a forma como enxergamos as crianças e como nos posicionamos diante delas merecem uma inversão de olhar. Os Estudos da Infância, privilegiado interlocutor da presente tese, reivindica inverter esse olhar e dar às crianças o lugar que elas merecem, que elas

possam falar e serem ouvidas, que suas pautas sejam atendidas e levadas à sério. Precisamos construir planos estéticos e dialógicos, onde as crianças sejam aquelas a quem dirigimos a palavra e não um simples objeto onde o nosso saber de adultos mortifica, pois precisamos estar ao lado e de frente para as crianças, lhes escutar e também lhes responder, com uma posição enunciativa autoral não violenta e que não lhe atribua a ausência (MELLO, 2017). Portanto, consideramos que é urgente que nós adultos deixemos de colonizar a infância, na universidade e na vida.

Nossos estudos nesta tese demonstram como é importante ver na infância uma geração capaz e viver com elas em encontro intergeracional dialógico, pois assim como nossa geração, elas também são produtoras culturais e de sentidos, elas interpretam, simbolizam e comunicam suas visões do mundo.

Percebemos neste estudo, que as legislações não são suficientes para garantir o direito das crianças. O direito de participação, por exemplo, não é respeitado e notamos que quando a criança consegue participar do mundo adultocêntrico da universidade é por força de resistência, tomados pelos adultos como mimos e visto com curiosidade, quando fazemos isso, perdemos a oportunidade de ver a criança como participante dialógica de enunciados com “a palavra autêntica de um ser humano único e singular, que enuncia na cultura” (MELLO, 2017, p. 2). O que nos falta? Alteridade! Pensar que o “outro”, que neste caso são as crianças, têm experiências diferentes das minhas e nos constituirmos nos diálogos com elas.

Quando a legislação colocou os bebês na Educação Básica, trouxe uma nova responsabilidade para os entes federados. Mas o que percebemos é que ainda estamos longe de respeitar o direito da pequena infância a creches de qualidade. Na UFRJ, por exemplo, no ano de 2019, temos um retrocesso para a primeira infância com a negação do direito de acessar a EEI-UFRJ no Edital para o grupo 1, que representa crianças de até 12 meses. Estamos considerando que quando uma universidade tem unidades de Educação Básica, ela terá um saber diferente de outras universidades que não têm. Se a UFRJ abre mão de ter bebês em sua unidade, ela está deixando de ter diálogo com saberes únicos. Todos perdem com essa atitude: os bebês, a sociedade, a comunidade escolar e acadêmica, os pesquisadores e estudantes que focalizam sua formação na EEI-UFRJ. Vale reafirmar o que Santos (2010, p. 44) nos alerta, pois parece dizer do mundo, do país e da universidade pública que vivemos hoje: “Direitos humanos são desta forma violados para poderem ser defendidos, a democracia é destruída para garantir sua salvaguarda, a vida é eliminada em nome de sua preservação”.

Nossos estudos nos levam a acreditar que existe uma “administração simbólica” da infância, onde suas formas de vida, em cada contexto, fazem com que os adultos se utilizem

dessa administração sobre elas, daí emana as imagens sociais da infância. Nesse contexto acompanhamos um processo de institucionalização e de “reinstitutionalização” das crianças.

Num breve olhar para a Educação Infantil e seu processo de lenta institucionalização, acompanhamos que ainda persiste um lugar de silenciamento da infância. Mesmo em lugares que são referência, como unidades universitárias de Educação Infantil, que convivem no meio acadêmico, as escolas não conseguem repercutir para fora, para a universidade, os desejos das crianças, suas pautas, falas e reivindicações. Precisamos pensar a infância como experiência, como nos inquieta, Walter Kohan.

Depois avançamos para um debate acerca do papel da universidade na contemporaneidade. Para realizar isso, foi necessário aprofundar em alguns conceitos de Boaventura e Sousa Santos, que foi nosso principal interlocutor na presente tese. Desse modo, conhecer mais das “Epistemologias do Sul”, da “Ecologia dos Saberes” e do “Pensamento abissal” foi também estabelecer conexão entre os saberes da universidade e os da infância, pois precisamos nos abrir para a diversidade epistemológica presente no mundo e mais ainda, nos grupos marginalizados. Precisamos rever nossas atitudes para que elas não estejam a serviço de uma lógica dominante. Vale a pergunta: Como articular os saberes que sabemos com aquele que ignoramos? Pois os saberes da infância, que facilmente ignoramos, são plenos e devem ser reafirmados.

Precisamos pensar as escolas infantis como espaços em diálogo e interação, que constituem um saber novo, que superem a lógica de simples espaços de aplicação de saberes universitários. A própria universidade precisa superar suas crises, deixando o isolamento histórico que a afastou da sociedade, sair de sua “torre de marfim”, dialogar com o mundo. Isso representa se abrir para conhecimentos que estão além do universitário, são conhecimentos pluriversitários, que tiram a universidade de sua zona de conforto, que convocam a universidade para um encontro extramuros com outros conhecimentos. Concluimos assim que os saberes da infância, são saberes pluiversitários. Se a universidade se abre (mas também a considera e a contempla) para esses conhecimentos que a constituem, ela está próxima de ser uma “universidade de ideias”, como contraproposta sugerida por Boaventura. Mas a escola e a universidade, de um modo geral, têm negado, recusado e até mesmo ridicularizado os saberes da infância. E essas diferenças em seu interior é o que a universidade tem de mais bonito, essa heterogeneidade nos objetos, nos estudos, cada qual com sua lógica própria (CHAUI, 2001).

No que diz respeito à escola, concluimos que a escola é uma importante instituição para pensar a concepção de infância.

A escola acaba por ensinar a infância um duplo ofício, o de ser “criança” e de ser “aluno”, confinando historicamente a infância e se constituindo com um tempo de espera para um futuro incerto. Ao se inventar o “aluno” a criança passou a ter status institucional e público. Apesar desse espaço ainda viver o ranço de reproduzir práticas adultocêntricas é também um lugar potente de encontro de gerações, um “entrelugar” onde diferentes culturas e gerações se encontram e se interpelam.

Precisamos “fazer escola”, inverter a lógica do sério, do instituído, enfim, romper com a escola que temos, que não consegue ter força para mostrar para o seu exterior a força, a beleza, a potência e a voz da infância.

Revisitar o histórico dos colégios de aplicação foi necessário para ver como ainda persiste em várias propostas o intuito inicial de fazer desses espaços “escolas-laboratórios”. Se os colégios de aplicação foram criados por força da lei, sendo o CAP-UFRJ o primeiro deles, temos nas histórias iniciais de creches universitárias uma grande pressão e luta das trabalhadoras das universidades para criar esses espaços. Se as UUFEI’s nascem como lugar de guarda, ao longo dos anos elas se constituem como importantes espaços de consolidação do tripé universitário, em diálogo com a pequena infância.

Contar a história da educação infantil nas universidades é percorrer por um caminho de muitas lutas e constantes ataques, entre eles a recente tentativa de municipalizar essas unidades. Esse retrocesso só não aconteceu pois grande parte dessas unidades resistiu, assim como a EEI-UFRJ.

A análise dos documentos foi percorrer um terreno que se revelava como conhecido, mas com muitas surpresas. Foi um mergulho fundo nos textos gerados na UFRJ, que diziam respeito à EEI-UFRJ, buscando pistas e rastros da infância, num olhar plural, para saber às concepções de infância nesta universidade.

Nessa análise dos documentos, encontramos muitas imagens, mas estivemos diante de alguns limites éticos, pois ao analisar os documentos ficou evidente notar sensacionalismo nas notícias referentes à EEI-UFRJ nas mídias que circulam na UFRJ. Por que a escola só é anunciada com destaque quando acontece algo grave ou negativo? Isso não é justo com uma unidade com tanto para comunicar. Desse modo, acreditamos ser importante preservar a identidade das pessoas que aparecem nas fotos da presente tese, já que não sabemos se as pessoas foram consultadas adequadamente para ter suas imagens vinculadas às notícias da EEI-UFRJ e também porque a identidade pessoal de cada um não é relevante para a investigação.

Queremos nos afastar de uma visão tradicional da infância, pois as pistas encontradas nos mostram (mesmo querendo ocultar!) que as crianças participam dos movimentos de

reivindicações, tem seus próprios interesses e estão cientes dos problemas e potencialidade do seu cotidiano na EEI-UFRJ e enuncia (com cartazes, gritos, choros, brincadeiras, lugar de fala). “As crianças produzem enunciados responsivos na vida, as crianças conhecem o mundo e o transformam”. Elas “se empoderam nos saberes da vida – pelas vozes dos povos ou pelas instituições”, enfim, “a pluralidade dos atos infantis existe e precisa ser escutada” (MELLO, 2017, p. 2).

Precisamos ainda hoje afirmar que a criança precisa ser encarada como sujeito de direitos e a universidade, através da UFRJ. A universidade precisa se constituir como um conjunto tensionário de forças anunciativas, que recebe diferentes gerações e reafirmar os saberes da infância, como seus saberes.

Na organização dos documentos encontrados, elencamos dois grandes blocos: da instituição e das entidades sociais. Cada um desses diferentes lugares de luta, demonstra seus limites e tensões ao anunciar a infância e nos encaminham para seis cenários onde a criança enuncia, respondendo, responsavelmente, com sua vida de modo singular: “Da EEI”, “Das pessoas”, “Da UFRJ”, “Do tripé” e “Dos desafios”. Em todos os cenários persiste um apagamento da infância nos documentos. Percebemos ainda que elas são chamadas por muitos nomes: sujeitos, alunos, filhos, pequenos estudantes, em todos os casos, criança.

Serão necessários outros estudos que possam dar continuidade a este olhar plural da infância. Nesta tese não temos conclusão, mas antes de tudo, desejos, entre eles o de ver “um mundo alargado pelas visões de seres humanos que não creem na ordem discursivamente instituída” (MELLO, 2018, p. 959). Precisamos olhar para esse mundo com novos olhos de estranhamento. Precisamos respeitar a infância, e no caso da EEI-UFRJ, precisamos fazer isso pela crianças que estão lá hoje, por aquelas que em todos esses anos passaram por lá, mas principalmente por aquelas que ainda farão parte da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pois essas parecem hoje, com todos os ataques que a educação vem sofrendo, correr mais risco de não poder viver sua infância na universidade.

Esses novos estudos que virão para discutir a infância no contexto universitário, devem ter em mente de que precisamos abandonar a simples apresentação de opiniões. Precisamos ir muito além, construir problemas para serem pensados e fazer isso não é fácil (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, 2014). Precisamos descolonizar a infância em nossas instituições, em nossas escolas, em nossas pesquisas. “Precisamos de uma educação não fascista que é aquela que concebe a infância como experiência, aceita um currículo pautado no pensamento nômade e vê no espaço-tempo da aula a possibilidade do ato de criação” (ABRAMOWICZ & RODRIGUES, *idem*, p. 471).

Os muitos desafios e problemas que enfrenta a unidade, a universidade e a educação pública, parecem ocultar dos documentos quem realmente importa: a infância na universidade. Devemos estar atentos aos momentos de crise, pois como as crianças se encontram altamente dependentes das condições em que vivem os adultos, elas acabam sendo atingidas de modos muito distintos por essas crises (SARMENTO *et al.*, 2016). Num lugar como a universidade, pensado a partir da lógica adulta e para ela, as crianças são as primeiras a serem atingidas, como constatamos com a saída dos bebês do Edital para acesso à EEI-UFRJ no ano de 2019, num momento em que as universidades sofrem cortes orçamentários. Quem são as primeiras atingidas num momento de crise na universidade? As crianças e mais especificamente, os bebês.

Eis um grande desafio que precisamos reverter. Como disse a professora Vera Vasconcellos no último Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), que aconteceu em Belém do Pará, em novembro de 2018, e do qual compartilho, nesses tempos incertos que estamos vivendo, não teremos condição de inventar muita coisa, mas é essencial que possamos garantir os direitos que conquistamos.

As crianças não aparecem diretamente nos documentos, apenas em um único documento adultos anunciam que há a presença de crianças, mas não encontramos nenhuma fala ou manifestação explícita delas em cerca de 244 documentos. Isso é grave! Perdemos muito com essa falha. Essa ausência demonstra como as sociedades por vezes ignoram sua infância. Estamos diante de uma “infância (in)visível” como nos alerta Vasconcellos e Sarmento (2007).

Não podemos terminar a presente tese sem apresentar um exemplo de movimento que se aproxima com aquilo que desejamos e compreendemos como legítimo para todas as crianças. É o Movimento dos “Sem-Terrinha”⁶⁸, um exemplo brasileiro no qual as crianças são de fato protagonistas. Elas organizam eventos, escrevem documentos, falam e se escutam, enfim, elas fazem coisas simples, mas que não são experimentadas por todas as crianças de nossa sociedade. Em julho de 2018, essas crianças organizaram o 1º Encontro Nacional dos Sem Terrinha, em Brasília. São elas que se apresentam:

Somos Crianças Sem Terrinha do MST! Somos filhos e filhas das famílias Sem Terra, moramos nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Junto com nossos pais ocupamos terra para ter alimentos, casa para morar, lugar de brincar e ser feliz. Ajudamos nossa família com os trabalhos da roça e a cuidar dos animais. [...] Participamos das atividades, de lutas e reuniões e

⁶⁸ No grupo de pesquisa “Infância e Saber Docente”, do qual participamos e onde esta pesquisa está vinculada, temos duas produções importantes para aprofundar no Movimento dos Sem-Terrinha, trata-se da dissertação de mestrado de Bárbara de Oliveira Gonçalves, com o bonito título “Sorrisos infantis na luta pela terra: a participação das crianças na vida política da sociedade”, defendida em 2018; e temos o doutorado em curso de Márcia Mara Ramos, intitulado “Infância do campo: uma análise do papel educativo da luta pela terra, suas impressões e contribuições entre cultura, política e educação na formação das crianças do MST”.

estudamos no campo. Ser Sem Terrinha é muito legal! [...] Tomamos banho de rio, soltamos pipa, pulamos corda, brincamos de esconde-esconde, pega-pega, jogamos bola. [...] Gostamos da natureza, de olhar para o céu, brincar com as nuvens, sentir o vento. [...] Por tudo isso, organizamos esse nosso 1º Encontro Nacional pra dizer que temos o direito de viver bem. E vamos lutar pelos nossos direitos, junto com nossos pais, com o MST e com outras crianças do Brasil e do mundo. (JORNAL DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA, julho de 2018).

Acreditamos que é possível deixar que a infância faça seus próprios enunciados, como as crianças Sem Terrinha o fazem, mas, infelizmente, nem num lugar de vanguarda como a universidade somos capazes de deixar que as crianças possam falar de seus desejos e de suas lutas.

Escrevemos esta tese, de frente para o mundo. Paramos de escrever, mas decididamente não podemos parar de lutar!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A, LEVCOVITZ, D., RODRIGUES, T. C. Infâncias em Educação Infantil. **Revista Pró-Posições**. UNICAMP: v.20, n.3, p. 60, set./dez. 2009.
- _____, RODRIGUES, T. C. **Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr-jun, 2014.
- _____, TEBET, G. Infância e pós-estruturalismo. Ed. Porto de Idéias, 2017.
- AITKEN, S. **Global crises of childhood: rights, justice and the unchildlike child**. Area, 33, p. 2, 2001.
- ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 2014.
- ALMEIDA, A. N. de. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: ICS Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- AQUINO, L. M. M. L. L. KAPPEL, D. B.; VASCONCELLOS, V. M. R. Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In: VASCONCELLOS, V. R. (org). **Educação Infância: História e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. Saber docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; AQUINO, L. M. M. L. L. de; DIAS, A. A. (Orgs.) **Psicologia e Educação Infantil**. Araraquara. São Paulo: Junqueira & Marin, 2008.
- _____. **Criança: de anjinho a cidadão**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Braga: CESC/ IEC da UMINHO, p. 27-31, 2000.
- _____. **Profissionais de Educação Infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro**. (Dissertação de Mestrado) UFF, 1995.
- _____. **O lugar do Erro na Educação Infantil: a construção do conhecimento das professoras**. (Tese de Doutorado). UFF, 2002.
- _____. Ordenamento legal para educação infantil e desafios para os gestores municipais. In: VASCONCELLOS, T. (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 4. ed. Rio de Janeiro ; São Paulo: Record, 1997.
 _____. **Memórias inventadas : a terceira infância**. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2008.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1963].

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

_____. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].

_____. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Miotello, V. & Faraco, C. A.]. São Carlos: Pedro & João Ed, 2010 [1920-1924].

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Ed. 70, LDA, 2009.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BRANNEN, J.; O'BRIEN, M. **Children in families**. London: Falmer, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, **Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988**.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 022/1998**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 17/2010**.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 10 de Março de 2011**. Brasília, DF.

CAMPOS, R. F. "Política pequena" para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 40, 2012.

CASTELLO, L. A.; MÁRSICO, C. T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Lisboa: Asa editores, 2004.

CHAMBOREDON, J. C. e PRÉVOT, J. “**O ofício de criança**”. In: Sociologia da Educação II. Antologia – A Construção Social das Práticas Educativas, Lisboa, Livros Horizonte, 1982.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24. Rio de Janeiro: ANPEd, set-dez/2003.

CICALO, A. **Urban encounters: affirmative action and Black identities in Brazil**. New York, Palgrave/ Macmillan, 2012.

CONNOLLY, M; ENNEW, J. Introduction: Children out of place”. **Childhood** 3. 1996.

COOK, D.T. When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies. **Childhood**, v. 16, n. 1, p. 5-10, 2009.

CORSARO, W. A. **Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children**. Social Educ. 61. 1988.

_____. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

_____. **We're friends, right?: inside kids' cultures**. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

_____; EDER, D. **Children's peer cultures**. Annual Review of Sociology, 16: 197-220, 1990.

COSTA, J.; LOUÇÃ, F. **A Guerra Infinita**. Porto: Afrontamento, 2003.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.88, Especial, Out., 2004.

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DELALANDE, J. **La cour de la récréation**. Pour une anthropologie de l'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DIDONET, V. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 18, n. 73, p.11-28. Brasília, 2001.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. In: **Pro-Posições**, v.15, n. 1, p. 43, jan/abr, 2004.

FERRARO, G. **A escola dos sentimentos: da alfabetização das emoções à educação afetiva.** Rio de Janeiro: NEFI, 2018.

FERREIRA, M. **A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os Outros Meninos – As Relações Sociais num Jardim da Infância.** Porto: Afrontamento, 2004.

FERREIRA, I. M. S. & CANCIAN, V. A. (Org) **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos.** Goiânia: FUNAPE, 2009.

GALLACHER, L. A.; GALLAGHER, M. **Methodological Immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’.** Childhood. Londres/Nova Deli: Sage journals, 2008.

GALLO, S. **René Schérer e a filosofia da educação: aproximações.** REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis : UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt17-3575.pdf>. Acesso em 25/01/2019.

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

GIL, J. A democracia e as crianças. Radar Ensaio. **Revista Visão.** Portugal: 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. "La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar". **Itinerarios Educativos**, 2006.

GOBBI, M. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil.** Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1997.

GOODY, J. **The Theft of History.** Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

HARDEN, J. et. al. Can't talk, won't talk? **Sociological Research Online**, 2000.

HARDMAN, C. **Can be there an anthropology of children?** Childhood, vol. 8, n. 4, p. 501-517. Londres/Nova Deli: Thousand Oaks/Sage, 2001 [1973].

HUTCHBY, I.; MORAN-ELLIS, J. **Children and Social Competence: arenas of action.** Falmer Press, 1998.

IANNI, O. A sociologia de Florestan Fernandes. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 10, n.26, jan/abr, 1996.

INGOLD, T. **Being Alive: essays on movement, knowledge and description.** Londres: Routledge, 2011.

JORNAL DAS CRIANÇAS SEM TERRINHA. Especial 1º Encontro Nacional das Crianças Sem Terrinha. Julho de 2018.

KOHAN, W. O. 2004. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. **Lugares da infância: filosofia.** Rio de Janeiro, DP&A, p. 51- 67, 2004.

_____. **Filosofia para crianças.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

KOHAN, W. O. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar**. [Tradução de Ingrid Müller Xavier]. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O mestre inventor**. Relatos de um viajante educador. 1 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013.

_____. **A devolver (o tempo d)a infância à escola** (Prefácio). In: ABRAMOWICZ, A. TEBET, G. Infância e pós-estruturalismo. Ed. Porto de Idéias, 2017.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____; LEITE, M. I. **Infância: Fios e Desafios da Pesquisa**. SP: Papirus, 1996.

_____; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 69-85, 2011. 220p

LAHIRE, B. “Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual”, **Sociologia, Problemas e Práticas**, 49, 2005.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e outros mascarados**. Belo Horizonte: Autêntica.

LEITE FILHO, A. **Rumos da Educação Infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: TEIAS. Ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

LOPES, I. P. **Sonhos em Retalhos: a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970)**, 2006. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

_____. **A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução N° 1 CNE/MEC**. Monografia (Pós Graduação lato sensu). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

_____. **O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEl's): A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

LUCKESI, C.C. et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANNHEIM, K.. "El problema de las generaciones" [tradução: Ignacio Sánchez de la Yncera], **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242, 1993.

MARCHI, R. C. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais: um estudo de sociologia da infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil**. Tese de Doutorado em Sociologia, UFSC, 2007.

MARCHI, R. C. O "ofício de aluno" e o "ofício de criança": articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga : Universidade do Minho Braga, v. 23, n. 1, p. 183-202,. 2010.

MARMELO, M. M. S. “**América Invertida**” (1943) de Joaquín Torres García: uma análise e reflexão. 2014.

MARTINS, J. S. **Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez, 2006.

MELLO, M. B. **Diálogos com e na infância**. Campinas : Eeba., 2017.

_____. **A infância em cronotopos: migração, território e enunciação infantil**. Educação em foco. v. 23, n. 3, set/dez, 2018.

MORUZZI, A. B.; SILVA, B.N.B. A educação infantil nas universidades federais frente à Resolução CNE/CEB Nº1 de 2011. **Educação em perspectiva**, v. 8, n. 1, 2017.

MÜLLER, F. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

NAÇÕES UNIDAS. **A Convenção Sobre os Direitos da Criança**, 1989.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, A. A. P.; CHIESA, A. M. Boaventura de Sousa Santos e suas contribuições para a extensão universitária no Século XXI. In: **Extensio – Revista Eletrônica de Extensão**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 3-15, 2016.

PALMEN, Sueli H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas**. USP, UNICAMP, UNESP. Campinas, S.P, 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. SALGADO, R. G.; SOUZA, S. J. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 138, p. 1019 – 1035, 2009.

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, dez, 2010.

PLATÃO. **O banquete**; ou Do amor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. [Tradução: Suzana M. de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo]. Rio de Janeiro: Graphia; 2005.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

QVORTRUP, J. O trabalho escolar infantil tem valor?: A colonização das crianças pelo trabalho escolar. In: CASTRO, L. R. (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU; FAPERJ, 2001.

RAUPP, M. D. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2002.

_____. **Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

RICHTER, S. Traçar, riscar e rabiscar: Experiência de Desenhar na Educação Infantil. In: CANCIAN, V. A. (org.) [et al]. **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil**. UFSM, 2016.

_____; BOURSCHEID, C. de C. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p. 32-58, 2014.

ROCHA, E. A. C. Criança e Infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis: Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância**. UFSC, v. 6, n. 9, 2004.

RODRÍGUEZ, S. **Obra Completa**. Caracas: Presidencia de la República, 2001. Tomos I-II.

SANTOS, B. S. "Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias", **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 27/28, 1989.

_____. **Pela mão de Alice**. O Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

_____. **Una Epistemología del Sur**. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Buenos Aires: Siglo XXI Ed., CLACSO, 2009.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

_____; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Cortez. 2010.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 1, jan/jul., 2005a.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coord.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto. Asa, 2004.

_____. **A escola e as autonomias**. Porto: Asa, 1992.

_____. Essa criança que se desdobra... **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre : Artmed, v. 2, n. 6, p. 14-17. Dez. 2004–mar. 2005. (Publicação quadrimestral.)

_____. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação” In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de Pesquisa** - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, mai/ago, 2005b.

_____. Imaginário e culturas infantis. **Cad. Educ.** Fae/UFPel, Pelotas, v.21, p. 51-59, jul./dez., 2003.

_____. Infância, Normatividade e Direitos das Crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, out-dez, 2017.

_____. **Para uma agenda da educação da infância em tempo integral que assente nos direitos da criança**. In: ARAÚJO, V. C. et al. (orgs.) Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. MEC, EDUFES, Vitória, 2015.

_____. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceptuais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Ed. Champagnat, 2013.

_____. Trabalho e lazer no quotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, R. L. (Org.) **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____.; CERISARA, A. B. (Org.) **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

_____.; FERNANDES, N.; TREVISAN, G. A redefinição das condições estruturais da infância e a crise económica em Portugal. In: Diogo, F.; Castro, A.; Perista, P. (Orgs.), **Pobreza e exclusão social em Portugal**. V. N. Famalicão: Húmus, 2016.

_____.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância** – Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. ; MARCHI, R. C. **Raicalização da infância na segunda modernidade:** para uma Sociologia da Infância crítica. Configurações, Revista do Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, nº4, p. 91-113, 2008.

_____.; TREVISAN, G. **A crise social desenhada pelas crianças:** imaginação e conhecimento social. In: Educar em revista. Curitiba, n. 2, p. 17-34, set. 2017.

SCHÉRER, R. Utopies nomades. En: attendant 2002. Paris: Séguier, 1998 (rééd. Les Presses du réel, 2009).

SILVA, A. A. “A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Creche e feminismo:** desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, S.P.: Leitura Crítica, Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015.

SILVA, I. O. **Educação infantil no coração da cidade.** São Paulo : Cortez, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university:** a busca por resultados comercializáveis: para quem? – Bauru: Canal 6, 2017.

SIROTA, R. **L’émegence d’une sociologie de l’enfance:** évolution de l’objet, évolution du regard. Éducation et Sociétés, n. 2, p. 9-33, 1998.

_____. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. [Tradução: Neide Luzia de Rezende]. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar., 2001.

SLAUGHTER, S., LESLIE, L. **Academic capitalism:** politics, policies and the entrepreneurial university. The Johns Hopkins University Press, 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218-4319, 1997.

SLAUGHTER, S. ; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy.** The Johns Hopkins University Press, 2010.

STAKE, R. E. **The Art of Case Study Research.** Thousand Oaks: Sage, 1995.

TELES, M. A. A. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, D.; GOBBI, M. A.; FARIA, A. L. G. (orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora.** Campinas, S.P.: Ed. Leitura Crítica, Fundação Carlos Chagas (FCC), 2015.

TESCH, R. **Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools.** Bristol, PA: Falmer Press, 1990.

VASCONCELLOS, T. Criança do lugar e lugar de criança. In: 29º Reunião Anped. 2005.

VASCONCELLOS, V. M. R. & SARMENTO, M. J. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2007.

VILARINHO, M. E. As crianças e os (des)caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: SARMENTO, M. J. ; CERISARA, A. B. (Org.) **Crianças e miúdos.** Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

Vídeo

MEJÍA, A. L. Vídeo institucional. **Creche UFRJ 25 anos: Pintando a Infância**. Rio de Janeiro: EEI-UFRJ, 2006.

“**Maria Carmem Barbosa – 1º CONEINF e CONCUNI**” (2016), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UV5mvc1IBak>

“**Abecedário de infâncias**” de KOHAN, W. O. (2018), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU>

Músicas

“**João e Maria**”. Chico Buarque.

“**Quase sem querer**”. Legião Urbana.

“**Mar de gente**” do Rappa.

Lista de documentos analisados

Boletim ADUFRJ dos seguintes dias:

19/08/2013; 26/08/2013; 02/09/2013; 30/09/2013; 11/03/2014; 24/03/2014; 28/04/2014; 12/05/2014; 26/05/2014; 29/07/2014; 08/09/2014; 06/10/2014; 20/10/2014; 28/10/2014; 03/11/2014; 01/12/2014; 22/12/2014; 20/02/2015; 28/02/2015; 07/03/2015; 30/03/2015; 13/04/2015; 14/04/2015; 16/05/2015; 01/06/2015; 29/06/2015; 15/07/2015; 20/07/2015; 21/07/2015; 10/08/2015; 18/08/2015; 24/08/2015; 14/09/2015; 19/05/2016; 23/11/2016; 28/11/2016; 03/02/2017; 09/03/2017; 20/06/2017; 01/09/2017; 08/12/2017; 12/04/2018; 28/09/2018.

Jornais SINTUFRJ dos seguintes números:

964 e 974 (2011); 999 Especial, 999 Especial 2 e 1008 (2012); 1048 (2013); 1068, 1072, 1074, 1077 e 1082 (2014); 1116 e 1126 (2015); 1152, 1158, 1159, 1160 e 1180 (2016); 1195, 1196, 1197, 1198, 1201, 1204, 1206, 1214, 1215, 1218, 1219, 1220 e 1223 (2017) e 1239 (2018).

Atas Consuni UFRJ dos seguintes dias e sessões:

307 (22/09/2011); 308 (13/10/2011); 318 (08/03/2012); 337 (13/09/2012); 369 (08/08/2013); 371 (22/08/2013); 373 (29/08/2013); 387 (13/02/2014); 388 (27/02/2014); 390 (27/03/2014); 396 (24/04/2014); 417 (23/10/2014); 423 (18/12/2014); 425 (12/02/2015); 426 (26/02/2015); 430 (26/03/2015); 435 (14/05/2015); 440 (09/07/2015); 443 (13/08/2015); 444 (27/08/2015); 446 (17/09/2015); 455 (10/03/2016); 459 (28/04/2016); 461 (09/06/2016); 472 (13/10/2016); 476 (24/11/2016); 480 (13/12/2016); 485 (23/03/2017); 486 (13/04/2017); 487 (27/04/2017); 489 (23/05/2017); 499 (14/09/2017); 500 (26/10/2017); 511 (07/12/2017); 514 (08/02/2018); 517 (08/03/2018); 520 (12/04/2018); 523 (24/05/2018); 526 (28/06/2018); 530 (12/07/2018); 535 (11/09/2018); 536 (27/09/2018); 538 (25/10/2018).

Atas CFCH UFRJ das seguintes sessões:

738, 739, 742 e 743 (2013); 3º reunião extraordinária, 1º reunião extraordinária, 745, 756, 759, 761, 762, 763, 764 e 765 (2014); 767 (2015); 7º reunião extraordinária, 6º reunião extraordinária, 5º reunião extraordinária, 793, 794, 795, 798, 800, 801, 803, 804 e 806 (2016); 2º reunião extraordinária, 1º reunião extraordinária, 818, 820, 822 e 826 (2017); 1º reunião extraordinária, 828, 831, 832, 834, 835, 840, 842 e 844 (2018).

Documentos DCE UFRJ:

“Assistência Estudantil não é favor, é direito!”. 2014. DCE UFRJ Mário Prata. Editado por da UFRJ. ADUFRJ.

Carta do 1º Encontro de Assistência Estudantil da UFRJ. 2015.

“Quem luta conquista!” 20/07/2016. Página do Facebook do DCE UFRJ Mário Prata.

Termo de acordo firmado entre a reitoria da UFRJ e o DCE Mário Prata. 23/07/2016. Página do Facebook do DCE UFRJ Mário Prata.

Documentos EEI-UFRJ

Manual de orientação às famílias. EEI-UFRJ. s/d.

Plano de Desenvolvimento Institucional. EEI-UFRJ. 2016.

Nota da EEI-UFRJ sobre o incêndio no Museu Nacional da UFRJ. Setembro de 2018.

Resolução nº 09/2015. Aprova o Regimento da Escola de Educação Infantil. Consuni UFRJ.

Plano de Gestão 2014-2018 “Chapa Ressignificar para consolidar”. s/d.

Parecer n. 00245/2018/ PROCGERL/PFUFRJ/PGF/AGU. 17/04/2018.

Circular nº 02/2018.

Circular nº 09/2018.

Circular nº 10/2018.

“Conquistas e desafios atuais da EEI-UFRJ”. 08/04/2016.

“Projeto Institucional EEI-UFRJ. 2012.

Anexo “Linguagem e Brincadeira”. s/d.

Anexo “Espaços”. s/d.

Projeto Político Pedagógico. 2012.

Documentos UFRJ

Plano Diretor 2020.

Estatuto da UFRJ.

Plano de desenvolvimento institucional recomposição e expansão de vagas de pessoal docente carreira de magistério federal EBTT. CAp-UFRJ. s/d.

“O Complexo de Formação de Professores na UFRJ: um lugar compartilhado para formar professoras e professores da Educação Básica”. Junho de 2018. Comitê Provisório de Instalação do Complexo de Formação de Professores.

NÓVOA, António. Um novo modelo institucional para a formação de professores. RJ. Setembro de 2017.

Complexo de Formação de Professores. Termo de referência. UFRJ. s/d.

Notícias da UFRJ

“Prefeitura universitária promove I Semana da árvore”. 17/09/2010.

“Visitação de escolas abre Semana da árvore”. 18/09/2012.

“Faculdade de Educação discute educação infantil”. 23/10/2012.

“Escola de Educação Infantil passa a fazer parte do CFCH”. 29/08/2013.

“O CAp pede passagem”. 07/05/2014.

“Em cerimônia de posse, decana do CFCH conclama a vencer a incompetência que nos acomete”. 20/08/2014.

“Pensando a Educação na UFRJ”. 01/09/2014.

“Conselho do CFCH aprova normas eleitorais da EEI-UFRJ”. 23/09/2014.

“Reposição de conteúdos começa no dia 14 de setembro”. 10/09/2015.

“Escola de Educação Infantil e as conquistas do ensino básico na UFRJ”. 06/07/2017.

“UFRJ em recuperação após chuvas”. 27/02/2018.

“Nota sobre atividades na Escola de Educação Infantil”. 11/04/2018.

Notícias do CFCH

“Reitor da UFRJ fala ao Conselho do CFCH”. 12/08/2015

“Sucessão da Decania do CFCH: candidatos debatem propostas para a EEI-UFRJ. 06/06/2018.

“Candidatos à Decania do CFCH debatem no CAp- UFRJ. 23/05/2018.

“Entrevista Ana Maria Monteiro – diretora da Faculdade de Educação da UFRJ. 03/03/2015.

Documentos CFCH

Moção de Apoio. 17/08/2015.

Resolução Nº 01/2010. Estabelece normas para avaliação de títulos dos concursos de provimento de cargos de magistério da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Infantil. CFCH UFRJ.

Resolução Nº 02/2015. Cria o Comitê Permanente da Educação Básica no âmbito do próprio Conselho. CFCH UFRJ.

Resolução Nº 03/2015. Altera a Resolução nº 01/2010 do CFCH para incluir a Escola de Educação Infantil nas normas para avaliação de títulos dos concursos de provimento de cargos de magistério da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Colégio de Aplicação/Escola de Educação Infantil. CFCH UFRJ.

Discursos

Discurso de posse da Decania do CFCH UFRJ. Agosto de 2014.

Discurso do ex-decano. Agosto de 2014.

Discurso de posse do presidente da ADUFRJ. Outubro de 2013.

Sites

<https://ufrj.br/cfp>

<https://ufrj.br>

<https://cfch.ufrj.br>

<https://cap.ufrj.br>

<https://eei.ufrj.br>