



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado Acadêmico
Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais

Fabiane Florido de Souza Lima

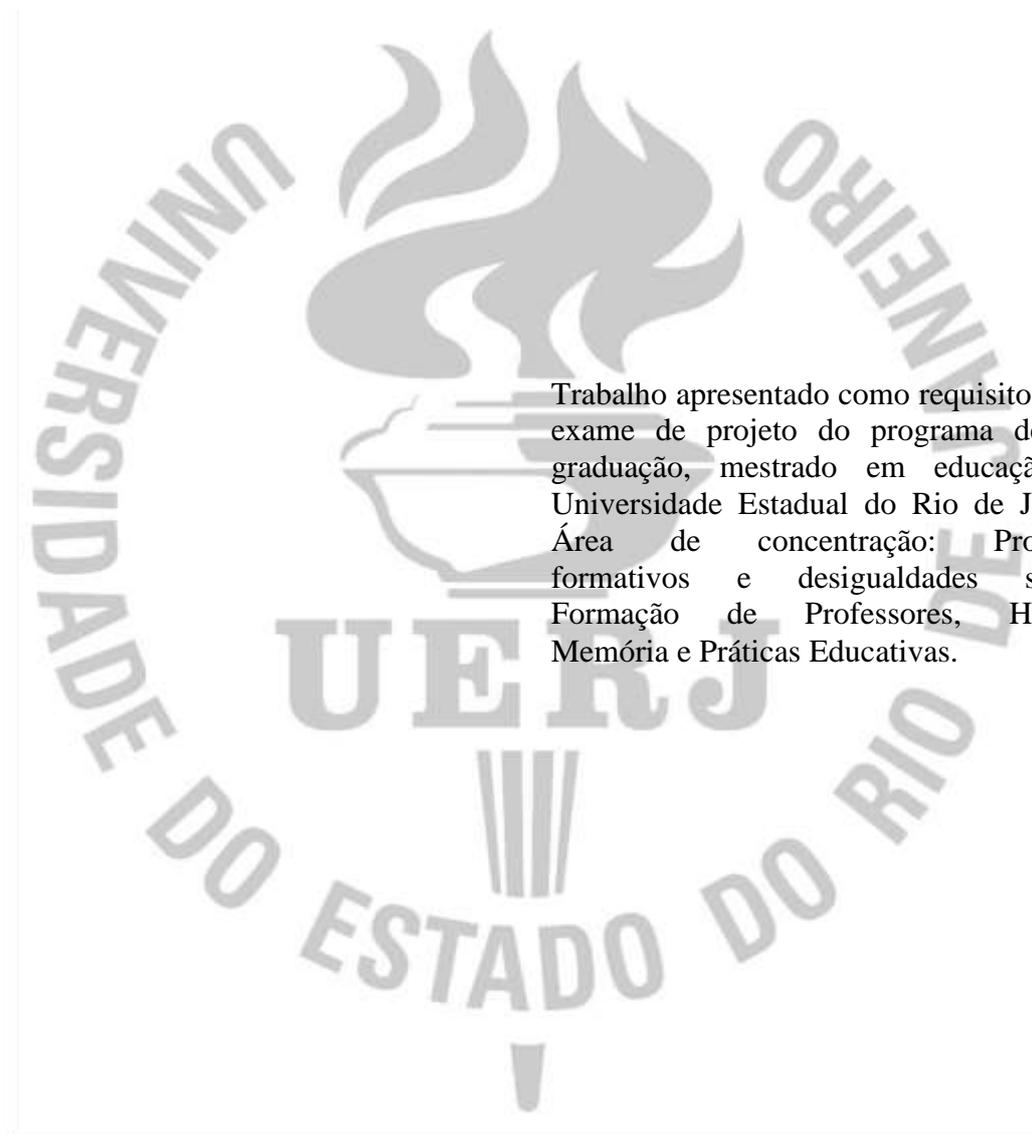
“9/5”: Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói

São Gonçalo

2016

Fabiane Florido de Souza Lima

“9/5”: Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói



Trabalho apresentado como requisito para o exame de projeto do programa de pós-graduação, mestrado em educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e desigualdades sociais. Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

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

São Gonçalo

2016

Fabiane Florido de Souza Lima

“9/5”: Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói

Trabalho apresentado como requisito para o exame de projeto do programa de pós-graduação, mestrado em educação, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos formativos e desigualdades sociais. Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas.

Aprovado em 31 de maio de 2016.

Banca examinadora:

Orientadora: Prof.^aDr.^a Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Mairce de Araújo Silva
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a Dr.^a Daniela Finco
Universidade Federal de São Paulo

Prof.^a Dr.^a Heloisa Carrero
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as crianças da UMEI Vinicius de Moraes que, assim como eu, desejam que a escola da infância possa ser um lugar de compartilhar sentimentos, ideias e saberes. Um lugar para ser feliz!

AGRADECIMENTOS

À minha família, maior incentivadora na superação dos meus limites. Aquela que me fortalece e me faz fazer sempre o meu melhor. Obrigada pela paciência em meus muitos momentos difíceis desse trabalho!

À querida orientadora, Professora Dr^a. Maria Tereza Goudard Tavares, pela confiança, por todos os ensinamentos e por sempre estar disponível a me ouvir e esclarecer minhas dúvidas nesse meu caminhar. Obrigada pela oportunidade de ser sua orientanda!

Às contribuições preciosas das professoras que estiveram na minha banca, desde a qualificação até a defesa, Prof^a. Dr^a. Mairce de Araújo Silva, Prof^a. Dr^a. Daniela FincoeProf^a. Dr^a. Heloisa Carrero.

A toda equipe da UMEI Vinicius de Moraes pela confiança e parceria e, especialmente à Simone Valiate companheira de direção, pela amizade, carinho e compreensão. Obrigada por estar sempre comigo!

Às crianças da UMEI, pequenos sujeitos e protagonistas dessa pesquisa, mas de uma força e sabedoria grandiosa, que tornaram e tornam meus dias mais interessantes e felizes. Obrigada por me fazer olhar *com olhos de criança!*

Aos amigos que fiz nessa turma do mestrado, pelos bons momentos vividos, pelas angústias divididas, pela parceria nos trabalhos apresentados e, especialmente à Maria do Nascimento verdadeira amiga e companheira, que tornou muito mais leve a minha jornada.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei [...].

Cidade Negra

RESUMO

LIMA, Fabiane Florido de Souza. “9/5”: Tempo(s) e Espaço(s) na Educação da Pequena Infância numa Escola Pública do Município de Niterói, 2015. 152 f. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

A presente investigação insere-se no campo de estudos e pesquisas que buscam compreender e aprofundar o trabalho educativo com a pequena infância, mais especificamente sobre crianças e seus modos de ser e estar no cotidiano de uma escola de Educação Infantil. A pesquisa objetivou investigar, partindo do cotidiano educativo, a configuração dos espaços e tempos de cuidado e educação e suas relações com a organização de práticas educativas favoráveis à ampliação do conhecimento e do universo cultural das crianças. Tendo como contexto de investigação uma Unidade de Educação Infantil do município de Niterói, que atende crianças de 3 a 5 anos de idade, intentou-se compreender como o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s), da UMEI Vinicius de Moraes, estão organizados e qual é a intencionalidade das ações educativas diante do que é proposto, investigando se as crianças têm possibilidades de agir como protagonista nessa organização e, em que medida esses tempos/espaços foram pensados, tendo como foco a criança pequena, suas especificidades e singularidades e, ainda assim, propondo mudanças na sua organização. No desenvolvimento teórico- metodológico procurou-se realizar um estudo qualitativo a partir de procedimentos de investigação pensados em diálogo com uma metodologia participativa, sendo a observação participante o principal procedimento que orientou e fundamentou a produção de conhecimento no cotidiano da pesquisa. Nesse contexto epistemológico, optou-se pela pesquisa etnográfica por esta possibilitar a compreensão da escola sob o ponto de vista das pessoas que nela estão diariamente inseridas e por permitir uma participação mais direta das crianças. A produção de conhecimento na pesquisa constituiu-se com procedimentos metodológicos plurais, especialmente por utilizar algumas estratégias de *auscultar* os coletivos infantis através das assembleias, que possibilitaram o direito de participação das crianças e da utilização do desenho infantil como fonte documental, tornando-se um dos elementos constitutivos para a construção de dados. Entendeu-se que, essa pesquisa, além de indicar a necessidade de se cumprir o caráter emancipatório que caracteriza o trabalho pedagógico com crianças pequenas, também revela que a educação da pequena infância depende do comprometimento de todos: dos profissionais que trabalham nos espaços educativos, das famílias e dos governos na consolidação de políticas públicas que garantam a efetivação do direito de uma educação de qualidade e atendimento para os pequenos de 0 a 5 anos de idade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Pequena infância. Tempos e espaços. Rede Municipal de Niterói. Cotidiano de uma UMEI.

ABSTRACT

LIMA, Fabiane Florido de Souza. "9/5": Time(s) and spaces(s) in the early childhood education at a public school in Niterói, 2016. 152 f. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

The present investigation belongs to a field of study and research, which tries to understand and increase the work with early childhood education, it is mainly about children and its way of being and doing in the preschool environment. The aim of this research is to investigate, from an educational environment, a configuration of spaces and times in care and education and its relationship with the organization of educational practices in favor of broadening knowledge and culture in the children's universe. The main investigation space is a preschool in Niterói (a town in the outskirts of Rio de Janeiro), with children ranging from 3 to 5 years old, where one tried to understand how the times and spaces of UMEI Vinicius de Moraes are organized and, which is the intention of its educational actions facing what is proposed, investigating whether the children are capable of acting as protagonists at this organization, and how those times and spaces were thought of, having the small child as a focus, its specificities and singularities and, even so, proposing changes to this organization. In the theoretical-methodological development a qualitative study was sought of stemming from procedures of investigation thought of in tandem with a participative methodology, being the participative observation the main procedure that guided and substantiated the production of knowledge in the research's routine. In this epistemological context, one chose to work with the ethnographical research because it facilitates the understanding of the school from the viewpoint of people who are inscribed in it, and because it allows a greater and more direct involvement of the children. The production of knowledge in this research was established with plural methodological procedures, mainly for utilizing some strategies of listening to the children through meetings, which allows them to take part in the decisions, and the use of their drawings as document, making them a constituent element for the construction of data. This research comprises the need to meet the emancipatory character that describes the pedagogical work with small children, and it also reveals that early childhood education depends on people's engagement: from the professionals who work at the preschools, to families, and to the government which should be responsible for the consolidation of public policies that guarantee the effectiveness of a quality education to the small ones from 0 to 5 years of age.

Keywords: childhood education, early childhood, times and spaces, Niterói's municipal net, routine of a preschool.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Desenho feito pela Rhyanna.....	56
Figura 2 -	Desenho de Fernanda.....	70
Figura 3 -	Desenho João Victor.....	71
Figura 4 -	Desenho de Polyana.....	72
Figura 5 -	Desenho de Jonathan.....	73
Figura 6 -	Amanda – GREI 3A.....	81
Figura 7 -	Reunião de pais.....	84
Figura 8 -	Hora do banho.....	85
Figura 9 -	Projeto Horta.....	86
Figura 10 -	Projeto Self-Service.....	87
Figura 11 -	Atividade no Ateliê.....	88
Figura 12 -	Atividade na Brinquedoteca	88
Figura 13 -	Atividade no Parquinho 2º piso.....	89
Figura 14 -	Quadra Esportiva Luiz de Souza Monteiro.....	89
Figura 15 -	Sala de Multimeios 1º andar.....	90
Figura 16 -	Sala de Atividades GREI 3A	90
Figura 17 -	Sala de Recursos.....	91
Figura 18 -	Corredores 2º piso.....	91
Figura 19 -	Corredores 2º piso.....	91
Figura 20 -	Corredor 1º andar.....	92
Figura 21 -	Corredor de entrada da UMEI.....	92
Figura 22 -	Assembleia no GREI 5A	95
Figura 23 -	Espetáculo circense.....	98
Figura 24 -	Espetáculo circense.....	98
Figura 25 -	Pintura no rosto.....	98
Figura 26 -	Fazendo massinha de modelar.....	98
Figura 27 -	Discoteca.....	99
Figura 28 -	Espetáculo “Frozen”.....	99
Figura 29 -	Lara e Fernanda fotografando.....	101
Figura 30 -	Fernanda sendo fotografada por Lara.....	101
Figura 31 -	A Brinquedoteca.....	101

Figura 32 -	A mãe de Lara.....	101
Figura 33 -	Merendeiras confeccionando o almoço.....	102
Figura 34 -	A cozinha da UMEI.....	102
Figura 35 -	Gabriela.....	102
Figura 36 -	Lara e Gabriela no parquinho do 1º piso.....	102
Figura 37 -	Banho de mangueira – GREI 3B.....	103
Figura 38 -	Gabriela e eu (Fabiane).....	103
Figura 39 -	Sala do GREI 5C.....	103
Figura 40 -	Esther sendo fotografada por Fernanda.....	104
Figura 41 -	Professora Jaqueline Fróes.....	104
Figura 42 -	Professora Rita Sepúlveda.....	104
Figura 43 -	Gabriela sendo fotografada por Lara.....	104
Figura 44 -	Amigos de Lara, Fernanda e Gabriela.....	105
Figura 45 -	Amigos de Lara, Fernanda e Gabriela.....	105
Figura 46 -	Lara fotografando os amigos do GREI 4C.....	105
Figura 47 -	Amiga do GREI 4C.....	105
Figura 48 –	Espaço embaixo da rampa pra o Ateliê.....	144
Figura 49 –	Espaço embaixo da rampa pra o Ateliê.....	144
Figura 50 –	Desenho de criança do GREI 5C	147

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

E.M.	Escola Municipal
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
PPP	Projeto Político-Pedagógico
IEPIC	Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino
FAMINIT	Federação de Associação de Moradores de Niterói
CEC	Conselho escola Comunidade
NIA	Núcleo Integrado de Alfabetização
FME	Fundação Municipal de Educação
UERJ FFP	Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores
CBPI	Congresso Brasileiro de Proteção à Infância
CAC	Congresso Americano da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
Cieps	Centros Integrados de Educação Pública
Profic	Programa de formação integral da criança
Caics	Centro de educação integral da criança
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
MEC	Ministério de Educação e Cultura
CEI	Centro de Educação Integrada
PCC	Programa Criança na Creche
GREI	Grupo de Referência da Educação Infantil
NEE	Necessidades Especiais Educacionais
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
PEI	Projeto Educacional Instituinte

PL Planejamento Pedagógico

PEI Programa Educacional Individualizado

CDC Convenção dos Direitos da Criança

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	COMO ME TORNEI PROFESSORA-PESQUISADORA DA (S) INFÂNCIA (S).....	14
	“9/5”: INTRODUZINDO A PESQUISA.....	27
1	TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI.....	31
1.1	A educação infantil de Niterói: uma rede em construção.....	37
1.1.1	<u>A proposta do Programa “Mais Infância”.....</u>	39
1.2	A jornada de trabalho com adultos e crianças. Educação integral em tempo integral?.....	41
1.2.1	<u>A educação em tempo integral nas escolas da pequena infância do município de Niterói.....</u>	45
2	A ARQUITETURA DA PESQUISA: O CAMINHAR INVESTIGATIVO COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA DA INFÂNCIA.....	50
2.1	Com quais crianças compartilhamos a escola da infância? As Contribuições da Sociologia da Infância.....	53
2.2	Contextualizando a pesquisa: A UMEI Vinicius de Moraes.....	55
2.3	Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças.....	62
2.4	O Grupo de pesquisa: quem são essas crianças?.....	65
3	O (S) TEMPO (S) E O (S) ESPAÇO (S) DA/NA ESCOLA DA PEQUENA INFÂNCIA.....	68
3.1	Que é, pois, o tempo e o espaço na escola da infância?.....	69
3.2	Como organizar o dia a dia de tantas crianças?.....	70
3.3	O cotidiano na UMEI.....	72
4	COMO SER GESTORA E PESQUISADORA DA ESCOLA DA INFÂNCIA?	75
4.1	Por uma pedagogia da infância: a dinâmica de trabalho na UMEI.....	76
4.1.1	<u>Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da UMEI Vinicius de Moraes.....</u>	77
4.2	O projeto “A voz da pequena infância”.....	91
4.3	Ouvindo as vozes infantis.....	94
4.3.1	<u>Diga Xiiss... Lara, Fernanda e Gabriela... fotografando!.....</u>	98
4.3.2	<u>Conversas no refeitório... Espaço para “auscultar” as crianças?.....</u>	105

4.4	Os direitos das crianças à participação: uma brevíssima história.....	106
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	118
	ANEXO A – Quadro de rotina.....	127
	ANEXO B – Plano de Ação /2015.....	128
	ANEXO C – Projeto Brinquedoteca/2014.....	137
	ANEXO D- Projeto Ateliê/2015.....	141
	ANEXO E – Projeto Instituinte aprovado/ 2016.....	146

COMO ME TORNEI PROFESSORA-PESQUISADORA DA(S) INFÂNCIA(S)

[...] a memória é uma tessitura feita a partir do presente, é o presente que nos empurra em relação ao passado, uma viagem imperdível, uma viagem necessária, uma viagem fundamental, para que a gente possa trazer à tona os encadeamentos da nossa história, da nossa vida, ou da vida do outro.

PRADO e SOLIGO

Refletindo sobre o excerto acima, me pego a pensar quando e por que me tornei professora-pesquisadora da(s) infância(s). Penso na ‘viagem’ que fiz através da narrativa do vivido nas minhas “*Memórias*”, e que meu interesse na educação da pequena infância surgiu, em 1993, com a minha primeira experiência em grupos de educação infantil (4 e 5 anos) na E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça. Foi nessa unidade também que tive minha primeira experiência como diretora eleita pela comunidade.

Percebi que essa pesquisa foi se constituindo num processo de reflexão- entendimento- aprofundamento da minha prática enquanto professora da educação infantil e diretora de escola. Algumas questões que me instigaram e nortearam esse trabalho de investigação ao longo desse tempo são enunciadas da seguinte forma: *Como se configuram os tempos/espacos de uma escola de educação infantil e quais as relações com a organização de práticas educativas favoráveis as aprendizagens das crianças? Esses tempos/espacos são pensados considerando a concepção de infância e de criança que permeia a proposta pedagógica da Rede Municipal de Niterói? Qual é a participação do coletivo infantil na organização desses tempos/espacos? Como as crianças vivenciam cotidianamente essa jornada de nove horas diárias? E por final, como trabalhar um projeto emancipatório com a pequena infância nessa jornada de 9 horas/5 dias?*

Provocada pela leitura do livro de Crary (2014), *24/7- Capitalismo tardio e os fins do sono*, cuja ideia do autor é mostrar esse capitalismo desenfreado que vivemos em 24 horas por dia nos 7 dias por semana, que tudo parece ter sido colonizado pela lógica da mercadoria e, o sono é a última fronteira a ser ultrapassada. Assim, pensou-se em 9/5: Tempo(s) e Espaço(s) da Educação da Pequena Infância numa Escola Pública do Município de Niterói. Assim, o título dessa pesquisa procura anunciar a questão da intensidade, complexidade, velocidade e voracidade do tempo vivido /compartido nas nove (9) horas diárias, nas quarenta e cinco (45)

horas semanais, que crianças pequenas e adultos (con)vivem com diferentes ritmos e intensidades na jornada diária/semanal na UMEI Vinicius de Moraes.

Diante dessas questões busquei compreender como os tempos e os espaços, da UMEI Vinicius de Moraes¹, estavam organizados e qual era a intencionalidade das ações educativas diante do que era proposto, investigando se as crianças agiam como participantes nessa organização. Em que medida esses tempos/espaços foram pensados, tendo como foco a criança pequena, suas especificidades e singularidades e, ainda assim, propondo mudanças na sua (re) organização. O tempo Chrónos aliado aos outros tempos (Kairós e Áion) que se fazem relevantes à educação infantil.

As questões aqui apontadas demandaram estudo e reflexão considerando que a escola da infância, lócus da pesquisa, está em construção do seu Projeto Político-Pedagógico, gerando ainda inquietações em toda a comunidade escolar. Sendo assim, a pesquisa estar diretamente relacionada com as questões que circundam a organização dos espaços e distribuições dos tempos e do PPP se fazem pertinentes ao cotidiano UMEI Vinicius de Moraes.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Como me tornei Professora-Pesquisadora da(s) Infância(s)*, apresento o meu memorial formativo que narra a minha trajetória profissional. Início as minhas memórias do meu percurso formativo contando brevemente como se deu a minha entrada para a escola da infância, o meu processo (auto) formativo, os desafios enfrentados na minha vida profissional na rede municipal de Niterói e a entrada para o Mestrado. Mostro os caminhos que a educação infantil no município de Niterói percorreu, contextualizando o Programa Mais Infância criado em 2013 pela Prefeitura de Niterói, e no qual a UMEI Vinicius de Moraes faz parte. Apresento, também, como a educação em tempo integral, nas escolas de educação infantil da rede, se organiza de uma forma geral e, mais especificamente como acontece na UMEI. Busco, em Cavaliere, 2003 e 2009; Coelho, 2003 e Maurício, 2009, as referências teóricas nos estudos sobre a ampliação do tempo escolar.

No segundo capítulo contextualizo a pesquisa de acordo com o referencial teórico-metodológico escolhido que aponta os caminhos da investigação *com* crianças. Nesse percurso, trago algumas discussões de como era pensada a infância, partindo das contribuições da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; FARIA e FINCO, 2011; SARMENTO, 2007 e SIROTA, 2001.). Apresento a Unidade Municipal de Educação Infantil

¹ Unidade de atuação e lócus da pesquisa

Vinicius de Moraes, escola na qual estou como Diretora. Por participar diariamente de sua dinâmica e rotinas e por já ter estabelecido certa cumplicidade com os coletivos da escola escolhi essa unidade como lócus de minha investigação. Ainda aqui, apresento também os três grupos de referência escolhidos por mim para estar produzindo os dados da pesquisa e o porquê dessa escolha.

A seguir, no terceiro capítulo verso especificamente sobre a temática referente à organização do(s) tempo(s) /espaço(s) escolar na educação infantil. Trago a discussão sobre tempo apresentada por Kohan (2004 e 2008), as concepções de espaço e a rotina da UMEI desenrolada na jornada de 9 horas diárias. As discussões partem de autores como Lima (1989), Forneiro (1998), Zabalza (1998), Bondioli (2004), Barbosa (2006), Tavares (2013), Horn, dentre outros que versam sobre as questões citadas.

No quarto capítulo, compartilho das experiências da UMEI Vinicius de Moraes, referentes à questão que considero muito difícil no espaço educativo que é a organização de uma unidade voltada para a gestão participativa e democrática; o *ouvir* a voz dos coletivos infantis nas decisões das rotinas e da utilização dos tempos e espaços numa jornada de 9 horas diárias (análise e discussão dos *achados* (BARROS,) *gerados* (GRAUE e WALSH, 2003) com os coletivos). Trago algumas reflexões de autores como Sarmento (2007) e Castro (2010), com relação à democracia e participação na escola pública da pequena infância; as ideias de Moss (2009) com a possibilidade de que as instituições de educação infantil possam ser locais de práticas políticas, e brevemente, sobre os *direitos de participação* da criança e das famílias nos espaços educativos. Ainda aqui, me proponho a discutir a necessidade de uma educação específica para a infância com Faria (2000), Finco (2015) e Rocha (1997, 1999).

Finalizando o trabalho dissertativo, apresentarei algumas considerações, ainda que não conclusivas, mas que de alguma forma intenciona dar um fechamento, mesmo que provisório, ao meu trabalho dissertativo. Compartilho aqui questões importantes sobre todo o processo de aprendizagem investigado pelo qual passei dentro da UMEI Vinicius de Moraes.

“Memórias” de uma trajetória...

Contar é muito, muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. O que eu falei foi exato? Foi. Mas teria sido? Agora, acho que nem não. São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado. (ROSA, 1986)

Com alguma dificuldade, busco escrever, mesmo que de forma breve, percursos de minha trajetória de formação. Compreendo que parte da dificuldade vivida pode ser explicada pela passagem do tempo e pela incorporação de novas experiências ao longo do percurso pessoal e profissional e, que talvez estas tenham apagado da memória as experiências mais antigas, ou até mesmo como nos faz pensar Guimarães Rosa (1986), a *astúcia que têm certas coisas passadas de se remexerem dos lugares*.

A memória transcorre meio que espontaneamente e, mesmo que fosse mais constante, ainda assim, o que se relata é um olhar sobre o passado, é um olhar da pessoa que já não é a mesma, sob uma nova perspectiva. E amanhã essa pessoa poderá ter outro olhar do mesmo acontecimento, e depois de amanhã, outro...

Escrevê-las nos exige rememorar momentos, acontecimentos que não foram esquecidos, mas guardados, e vivenciados em diferentes situações e etapas de minha vida. Escrevo sobre minha história, ou como se pode dizer, parte de minha história, ao mesmo tempo em que reflito e ressignifico a minha trajetória na educação pública de Niterói. “[...] Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria vida [...]” (PRADO e SOLIGO, 2007, p. 6). E é nesse tempo lento do vivido-lembrado que procuro encadear as minhas memórias. Escrevê-las em diálogo com a emoção que essa experiência escritural acarreta. Para Prado e Soligo (2007, p. 7), “quando narramos o vivido produzimos no outro a compreensão daquilo que estamos fazendo e do que pensamos sobre o que fazemos.”

A entrada para a escola da infância

Com dois anos e nove meses, em 1972, comecei minha trajetória estudantil. Minha mãe trabalhava fora e eu precisava estar na escola. Consegui uma vaga para mim no Jardim da Infância Portugal Pequeno, localizado no bairro Ponta D’areia. Digo que consegui a vaga, pois, eu ainda não tinha idade para estar na escola.

Recordo dessa época... Minha mãe fazia suas unhas com a ‘caseira’ da escola e, todos os sábados eu ia com ela para lá. A escola tinha uma sala com tábuas corridas e com um grande piano que eu achava o máximo. Adorava andar naquele piso e escutar o barulho que fazia. Talvez para explorar a escola e seus espaços sem os “ruídos cotidianos” dos dias de aula.

A alfabetização

Quando meus pais entenderam que eu podia entrar na escola, por conta da minha familiaridade com o “mundo da escrita”, fui matriculada no Colégio Domingos Sávio (rede privada) que ficava em frente ao condomínio João e Ana Perez, onde morava em Santa Rosa. Eu ainda não tinha seis anos quando comecei o processo, mas já lia e escrevia. Era uma criança muito dinâmica, e como dizia minha mãe, muito falante, comunicativa, alegre e levada como toda criança feliz e saudável.

O Colégio Domingos Sávio era uma escola tradicional e renomada na cidade. Lembro bem da professora, uma senhora já na casa de seus cinquenta e poucos anos, mas com muita paciência e amor com a turma. Era a nossa *tia* Janete. Recordo-me bem do livro de leitura... Era a história de uma galinha chamada Cocota. Eu lembro que ainda lia pausadamente e vibrava com a leitura, assim contagiava todos com a minha alegria de estar lendo “*A Cocota es tá do en te.*” Um casal amigo de minha família me apelidou de *Cocotinha*.

Ao término da alfabetização, fui matriculada no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), no bairro de São Domingos-Niterói. Ali fiquei até o terminar a Escola Normal (3ª série do ensino médio). Meus pais achavam que eu deveria fazer a escola de formação de professores, pois, sendo assim, possuiria uma formação e seria muito mais fácil para ter um emprego logo. Depois se eu pretendesse outra profissão eu poderia estar trabalhando e cursando uma faculdade.

No IEPIC fui matriculada na 2ª série primária. Na época, a alfabetização numa escola pública era dividida em duas etapas: a 1ª etapa, o processo inicial de alfabetização e a 2ª etapa, constava do trabalho com as ditas ‘dificuldades’. Prestei uma provinha para avaliar o meu nível de compreensão na leitura e escrita e fui matriculada na 2ª série.

Dando continuidade ao processo (auto) formativo

A minha longa jornada no IEPIC foi feliz. Foram onze anos dentro da mesma unidade de ensino. Lá cheguei criança e me tornei moça. Fiz amizades que até hoje as guardo com carinho. Muitas relações foram construídas, muitos vínculos foram formados.

Em 1986, terminei o curso normal e prestei vestibular para Pedagogia sem antes ter feito um cursinho preparatório. No ano de 1987, concomitantemente entrei para a Prefeitura de Niterói e iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Santa Úrsula. Lá cursei durante um ano e logo após fiz prova de transferência para Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ - Maracanã), vindo a terminar o curso em 1991, habilitada em Supervisão Escolar.

Retomei minha vida acadêmica tempos depois, em 2002, quando resolvi fazer uma pós-graduação. Penso que tudo tem seu tempo e sua hora e aquele era o meu tempo. Inscrevi-me e fiz a prova para o curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional na Universidade Federal Fluminense (UFF), que me fez refletir muito sobre a prática com os alunos com dificuldades de aprendizagem e me deu subsídios para estar desenvolvendo o trabalho com o grupo de professores na Equipe de Reorientação da Aprendizagem, na qual atuava nesse período.

O ingresso na educação pública

Quando ingressei como professora no Município de Niterói (1987), a primeira escola que atuei foi a E.M. Padre Leonel Franca situada no bairro do Viradouro - Santa Rosa. O perfil da comunidade configurava-se pela pobreza, pela carência social e emocional e pela violência derivada da situação concreta de exclusão na qual a maioria dos membros daquela comunidade favelada vivia. A turma que assumi era de crianças de várias idades (9, 10, 11 e até 13 anos) para serem alfabetizadas. E eu com nenhuma experiência, me sentindo perdida e apavorada. Lembro claramente da fala da Supervisora Educacional na época, quando algumas pessoas participando do meu desespero, solicitaram-na que me ajudasse orientando-me quanto às questões práticas-pedagógicas e ela respondeu num tom irônico: *'não sou professora de professor'*. Nunca mais me esqueci da sua fala e comecei em conflito com a minha profissão, com meus estudos. Assim, tudo passou a ser muito árduo para mim: a ida para a escola (o trabalho), a faculdade (o estudo). Aquelas palavras ainda ecoavam dentro de mim. Não me sentia desafiada e sim, desestimulada...

Nessa época, iniciou-se o processo de eleições diretas para a escolha dos dirigentes escolares da rede municipal de Niterói, que até então se dava por indicação. Bastos (2002) exemplifica o debate sobre gestão democrática no município de Niterói, que ocorreu em 1989, representado pelas escolas municipais, pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino (SEPE), pela Federação de Associações de Moradores de Niterói (FAMINIT) e pela então Secretária de Educação da época, professora Satié Mizubuti.

O debate realizado em assembleias públicas ganhou a dimensão de um fórum de educação, de tal forma que a Câmara Municipal aprovou a Lei 748, de 22 de agosto de 1989, estabelecendo: Art. 2º. "O sufrágio é universal, direto, livre e secreto para o provimento dos cargos de diretores de escolas". (p.17)

Em 1991, com as eleições diretas para diretores nas escolas do município de Niterói, novas conquistas foram alcançadas como a realização de concursos públicos para professores e demais funcionários da rede municipal e as matrículas de alunos novos feitas nas próprias escolas, dispensando as cartas de apresentação. Movimentavam-se na rede municipal, também, as discussões com relação à criação do Conselho Escola-Comunidade (CEC): sua formação, suas atribuições, quem eram os atores envolvidos, etc. Tudo era muito novo para mim, até porque agora eu já me sentia inserida neste processo. Estava feliz com o meu movimento.

Nessa unidade escolar eu sempre atuei como professora do ensino fundamental e no meu último ano nela, 1993, assumi a coordenação do Núcleo Integrado de Alfabetização (NIA), trabalho este voltado para a prática dos professores de alfabetização. Em cada unidade escolar tirava-se um representante para ser o coordenador do NIA, onde aconteciam periodicamente estudos, discussões na FME, em relação ao trabalho a ser desenvolvido na escola e a busca por uma prática mais reflexiva e dialógica de alfabetização. As discussões retornavam no planejamento pedagógico, com o grupo da unidade escolar e sempre em consonância com a proposta pedagógica vigente.

Após dois anos de formada (1993), a Fundação Municipal de Educação (FME) abriu para todos os professores da rede a opção do regime de trabalho de 20 horas semanais (que era o meu caso) para 40 horas semanais. Como já havia terminado a faculdade, resolvi assinar a opção e passei a trabalhar por oito horas diárias, nos turnos da manhã e tarde. Com essa carga horária eu tive que mudar de escola, na qual apesar de todos os problemas iniciais, já havia me acostumado e criado vínculo com os alunos, com as famílias e professores/as da unidade.

Nesse mesmo ano fui trabalhar na E.M. Diógenes Ribeiro de Mendonça, no bairro de Pendotiba. Bairro este privilegiado, pois as suas características são bem diferentes da comunidade do Viradouro. O “vermelhinho” como era chamada à escola, era uma nova escola de seis outras que estavam sendo inauguradas. Assumi duas turmas de educação infantil (4 e 5 anos) durante os dois primeiros anos de trabalho nessa unidade e consegui me realizar profissionalmente. Trabalhava pelos projetos da escola, adorava trabalhar com crianças pequenas e a comunidade, com características bem diferenciadas da escola anterior (sem índices alarmantes de violência física e grandes desigualdades sociais e sua localidade representada pela classe média/alta), era muito receptiva. Foi a minha entrada no campo da Educação Infantil.

Éramos um grupo pequeno de professoras dentro da escola. Esse projeto da escola de 40 horas visava alocar o/a professor/a em horário integral na escola, ou seja, o professor ficaria o dia inteiro dentro da mesma unidade, com duas turmas (uma pela manhã e outra à tarde), em dois turnos distintos para os alunos. Alguns anos mais tarde foi avaliado que esta dinâmica não dava certo, ocorrendo o término do projeto do professor de 40 horas dentro de uma mesma escola. E tempos depois, não se abriu mais essa opção para os professores da rede. Hoje em dia, somos um grupo pequeno “privilegiado”, como algumas pessoas nos avaliam.

Tão envolvida estava com os movimentos da escola e diante de alguns problemas que enfrentávamos com a direção, resolvi me candidatar ao cargo de diretora. Já dizia a minha mãe que *quem muito critica tem algo a mudar*. Com apoio da maioria dos professores, funcionários e comunidade, e, principalmente da minha família, no início de 1996 assumi a direção da escola. *Uma nova função! Um grande desafio!*

Estar numa direção de escola não era uma situação “fácil” como a imaginada. Tudo era novo e muito difícil. As relações intra e interpessoais eram o desafio maior dentro da gestão. Foi um aprendizado e tanto! Como se não bastasse, em 1997 veio uma extensa e dura greve da educação do município, e mesmo com o cargo comissionado que a direção da escola implicava, decidi arregaçar as mangas e participar de todo movimento, mas dentro do meu juízo e do meu compromisso com a comunidade e com a minha função. Participava das reuniões com os diretores e com o Sindicato dos Profissionais da Educação (SEPE) e retornávamos as discussões para a escola, com todo o grupo de profissionais. A escola para a comunidade continuava aberta e com a equipe da direção presente nela.

Diante da situação que a educação vivia na época de uma grande greve, o governo resolveu pressionar para a volta da categoria e exonerou do cargo três diretoras. Numa lista de dezoito nomes para deixar o cargo, era o que se dizia na época, eu e mais duas colegas fomos *politicamente* escolhidas. Depois de várias conversas do SEPE com o governo foi feito um acordo onde se decidiu por um plebiscito para escutar a comunidade escolar quanto ao retorno das diretoras com um mínimo de 85% dos votos favoráveis. Assim sendo, retornamos com mais de 90% de aprovação, o que de certa forma, reitera a importância política e pedagógica de nossa luta na direção da Escola.

No ano seguinte (1998), a essa dura e ensinante greve, eu engravidei e tive meu primeiro filho. Quando retornei da minha licença maternidade, ainda fiquei na escola até o final do meu mandato e, por opção minha não enfrentei nova eleição. Assim sendo, optei por voltar como professora na educação infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil

que era aonde eu muito me identificava. *Como uma pessoa que esteve na função de direção de escola pode voltar para sala de aula?* Esta questão inquietava muita gente e eu, não me incomodava com isso.

Fiquei por apenas um ano nesta unidade, pois o processo de municipalização não aconteceu. No ano seguinte segui um novo rumo. Fui trabalhar na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Gabriela Mistral, localizada no bairro do Badu – Pendotiba, que atendia crianças de três a cinco anos.

Também por lá fiquei apenas um ano, pois no ano de 2000 fui convidada para compor o núcleo central da FME, para o corpo técnico e atuar no Programa de Reorientação da Aprendizagem. Este foi um Programa criado pela Fundação Municipal de Educação de Niterói, no ano de 1999, visando atender aos alunos retidos no 3º e 5º anos de escolaridade, referentes ao primeiro e segundo ciclos do ensino regular. Os alunos se encontravam defasados na aprendizagem, sendo assim, o Programa tinha como objetivo a reintegração deles no ensino regular.

Com a mudança de governo, em 2003, e a insatisfação da rede no atendimento somente aos alunos dos 3ºs e 5ºs anos escolares, o que não acabaria nas escolas com o problema do fracasso escolar, o Programa foi extinto e as ações tanto na sede, quanto nas escolas foram modificadas. Com isso, dois anos depois de estar atuando no Programa, este passou a complementar outra equipe da FME: a Coordenação de 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, responsável pelo trabalho pedagógico diretamente com os professores e com a equipe de articulação pedagógica de cada unidade escolar da rede municipal de Niterói. Ambas desenvolviam seu trabalho acompanhando as escolas no desenvolvimento da proposta pedagógica de ciclos e com a formação continuada dos professores da rede.

No período em que estive nessa coordenação (2003-2006) descobri, também, meu grande interesse em trabalhar com formação de professores que era o que nós oferecíamos as escolas.

No novo ano que se iniciava (2006), algumas escolas iam ser inauguradas. Foi a oportunidade que tive para novamente mudar o rumo da história. Sendo assim, me coloquei à disposição para assumir a direção de uma escola no Rio do Ouro que iria ser inaugurada e era bem próxima a minha casa. Então, fui convidada pelo Departamento de Políticas Pedagógicas para assumir essa direção que vinha com um grande desafio: *implementar a proposta de ciclos*.

A Escola Municipal Professora Bolívia de Lima Gaétho, situada no bairro do Rio do Ouro-Niterói-RJ, iniciou suas atividades pedagógicas em maio/2006, inicialmente, com a

finalidade de oferecer o ensino infantil (grupos de 3 a 5 anos) e o fundamental I - 1º ciclo (grupos de 6 a 9 anos). A unidade foi construída para atender somente a educação infantil de zero a cinco anos. Seria uma UMEI. Mas, com a demanda da região, o então Secretário de Educação da época, o professor Waldeck Carneiro, solicitou que estivéssemos atendendo o ensino fundamental e, por enquanto, na educação infantil, somente as crianças na faixa etária de três a cinco anos.

Durante os sete anos que estive como diretora dessa unidade de educação trabalhávamos com a concepção de trabalho coletivo e gestão compartilhada, onde alguns momentos, com todos os funcionários no horário de planejamento pedagógico, eram dedicados aos encaminhamentos para melhor funcionamento da escola. No meu último ano nessa unidade, estendemos o atendimento até o 5º ano do 2º ciclo (antigas 3ª e 4ª série). A escola caminhava muito bem com seus projetos, com o entrosamento dos profissionais, com toda a dinâmica e trabalho desenvolvido. A comunidade também se mostrava satisfeita com a escola de uma forma geral. Porém, eu é que começava a me sentir com o *dever cumprido*.

Um novo desafio

O tempo que estive a frente da ‘Bolívia Gaétho’ estive muito envolvida (em todos os sentidos) com a construção da escola e fui muito feliz nas minhas ações. Pode-se dizer que os meus objetivos foram atingidos.

Com a mudança no governo municipal em 2013, fui convidada para um novo desafio na minha vida profissional. Ano marcante na minha trajetória. Uma nova direção de escola! Escola essa com outra especificidade: Educação Infantil de Horário Integral. Iniciar um trabalho com um diferencial que a UMEI apresenta: o *educar, o cuidar e o brincar* implícito nas rotinas da educação infantil. A dinâmica da UMEI de horário integral era totalmente desconhecida para mim, realmente representava um novo trabalho e um campo de pesquisa.

Quando chegamos à UMEI Vinicius de Moraes, eu como Diretora e Simone Valiate² como Diretora Adjunta, sabíamos que teríamos muitos desafios a enfrentar, não somente aqueles referentes ao trabalho pedagógico da escola (a dinâmica do trabalho em horário integral, a questão da maioria dos professores serem contratados, a discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), etc.) também os referentes à questão mais difícil

² Pedagoga da E.M. Bolívia de Lima Gaétho, na época em que eu era diretora da unidade, e, convidada por mim para estar atuando como diretora adjunta na UMEI Vinicius de Moraes.

que consideramos que era a constituição das práticas administrativas compartilhadas (organização de uma unidade voltada para a gestão democrática e a constituição do Conselho Escola Comunidade (CEC), efetivamente), pois, segundo Bastos (2002),

A construção de uma proposta hegemônica de gestão democrática pressupõe movimentos de participação na escola e na comunidade, acompanhados de debate em assembleias, e a organização de práticas compartilhadas nas decisões das esferas administrativa e pedagógica. (p.10)

Num primeiro momento teríamos que sensibilizar toda comunidade com relação ao nosso trabalho, pois éramos pessoas desconhecidas. As 75 crianças que seriam, a princípio, atendidos na escola pertenciam a Creche Comunitária Ercílio Marques que a FME havia terminado o convênio. Havia um conflito entre o presidente da Associação de Moradores do Sapê com o então Secretário de Educação, na época Professor Waldeck Carneiro, com relação ao nome da UMEI e a faixa etária de atendimento das crianças.

A escola começou a ser construída para atender uma das demandas do bairro a respeito do ensino fundamental, ainda no governo anterior, pois, a única escola de ensino fundamental no Sapê (E.M. Levi Carneiro), já não comportava mais essa demanda. Porém, também havia a necessidade do atendimento à educação infantil, crianças de 0 a 5 anos e onze meses. Sendo assim, diante de várias conversas entre Secretaria - Associação de Moradores - Comunidade a opção foi à implementação da UMEI para atender o seu quantitativo maior que era a Educação Infantil e acolher os alunos do 1º ano da 'Levi Carneiro' nas duas salas situadas no 1º pavimento do prédio, com a supervisão da Equipe de Articulação Pedagógica da mesma.

Hoje, estamos na fase de discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da constituição da escola perante a comunidade, do reconhecimento e valorização do trabalho, da reflexão do grupo diante de um fazer *com* e *para* as crianças, e, principalmente, de um fazer coletivo onde todos se sintam responsáveis pela educação dos pequenos.

O objetivo traçado para 2014

Na virada de todo ano costumo traçar metas para o ano novo que se iniciará. E assim, não foi diferente no último dia do ano de 2012. Em 2013, eu deveria começar a me organizar para concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação na UERJ FFP, sentia necessidade de estar investindo na minha formação, assim como almejava a mudança no meu trabalho na

escola. Vislumbrava um trabalho numa escola de educação infantil, onde estaria formando um novo grupo de trabalho.

Ao longo da minha trajetória, observei, participei e colaborei para muitos questionamentos do cotidiano das escolas por onde passei. Assim, com base nos relatos acima e no trabalho que venho realizando, verifiquei que o Curso de Mestrado em Educação – Área de Concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais - possui em sua estrutura o campo de formação de professores, história, memória e práticas educativas. Li e analisei com acuidade que a proposta de estudo a qual pretendo desenvolver relaciona-se com os objetivos da linha de pesquisa, já que a mesma investiga também as práticas educativas dentro dos contextos educativos.

O interesse em ir para UERJ FFP surgiu pelo fato do curso ser oferecido com uma trajetória de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas práticas educativas, propondo formas de compreensão, intervenção, produção e reinvenção da escola e dos processos educativos como lócus de produção de conhecimento; pelo fato de ser uma instituição pública, assim como toda minha trajetória formativa e profissional; pela possibilidade de vivenciar o espaço universitário além da pós-graduação, pelo viés da pesquisa, do estudo e da reflexão, bem como a decisão de priorizar e me dedicar de forma mais sistemática aos estudos.

Pensar a organização dos espaços e dos tempos nas escolas de Educação Infantil é algo que sempre me instigou. Nas minhas andanças, sempre achei que precisávamos estar investindo nesse caminho para que a educação infantil se tornasse um espaço produtor de culturas e interações entre os sujeitos ali inseridos e com o tempo bem aproveitado, dinâmico e rítmico. Assim, o interesse por essa pesquisa iniciou-se quando, enquanto membro da equipe pedagógica (diretora) de uma escola no município de Niterói surge inquietações quanto à configuração dos tempos/espaços da Educação Infantil e suas relações com a organização de práticas educativas favoráveis as aquisições e aprendizagens das crianças.

Finalizo esse memorial de formação, assumindo a provisoriedade de minhas lembranças, a sua incompletude, dialogando com Prado e Soligo (2007) que me provocam a pensar outros significados para memória: fazer a história.

A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias. (PRADO e SOLIGO, p. 01).

Assumo que a construção desse breve memorial formativo, além de possibilitar uma reflexão na ação sobre o meu percurso, me ofereceu subsídios importantes no qual tive a oportunidade de ver de perto alguns de meus processos formativos e de como me tornei

pesquisadora do meu fazer durante a minha trajetória, e em especial pelo trabalho que realizei nas instituições do município de Niterói, lócus de meu trabalho de tantos anos. Esses são os fundamentos contidos na memória dos fatos vivenciados, que partem dos princípios de minha relação com o mundo, pelos primeiros passos da minha vida escolar e seguindo durante a iniciação no mundo acadêmico, e, em especial nas oportunidades que tive de formação durante o trabalho. Além disso, no teor dessa narrativa está a tentativa de expressar a alegria de sentir-me em meio a um processo dinâmico, rítmico e rico de possibilidades. É também a alegria do sentimento de estar acompanhado, de ter compartilhado sonhos, de ter realizado desejos e deter tranquilidade e vontade necessária para continuar a viver e construir novas histórias junto com outros sujeitos.

“9/5”- INTRODUZINDO A PESQUISA

[...] o tempo entendido como modalidade com que a vida cotidiana na escola é ritmada e distribuída na sucessão de episódios que a caracterizam, o tempo, como aspecto da complexa ecologia dessas instituições [...] o suceder-se dos episódios da vida cotidiana na creche, na pré-escola, na escola elementar, o ritmo e a distribuição dessa sucessão, o seu andamento, rotineiro ou imprevisível, agitado ou tranquilo, a dimensão coletiva do seu acontecer e as negociações que ela impõe para enfrentar as exigências individuais, contribuem decisivamente para caracterizar o clima social dos grupos nas instituições, para influenciar os seus comportamentos e também – e isso é ainda mais importante – para veicular comportamentos e aprendizagens sobre o significado e uso do tempo.

Anna Bondioli

9/5 é igual a uma jornada de 9 horas diárias da criança na escola integral em cinco dias na semana. Cronologicamente dizendo 45 horas por semana, 180 horas por mês, 1800 horas por ano, 200 dias letivos, enfim, a ação do tempo Chrónos no cotidiano da UMEI. Assim, me interrogo: *De que se fala quando se fala de tempo (s) e espaço (s) na educação infantil?*

9/5 traduz a sucessão de acontecimentos cotidianamente no contexto educativo, sua dinâmica e distribuição, seu ritmo. A jornada diária, revelada nas nove horas vividas pela criança na escola de Educação Infantil de tempo integral, é o recorte investigativo que se pensa em evidenciar. A temática referente à organização do(s) tempo(s) /espaço(s) escolar ainda é uma questão pouco desenvolvida e, o ainda mais na educação da pequena infância. Alguns autores como Lima (1989), Forneiro (1998), Zabalza (1998), Bondioli (2004), Barbosa (2006), Tavares (2013), dentre outros, versam sobre o tema.

As questões que norteiam esse trabalho de investigação podem ser enunciadas da seguinte forma: *Como se configuram os tempos/espaços de uma escola de educação infantil e quais as relações com a organização de práticas educativas favoráveis as aquisições das crianças? Esses tempos/espaços são pensados considerando a concepção de infância que permeia a proposta pedagógica da Rede Municipal de Niterói? Qual é a participação do coletivo infantil na organização desses tempos/espaços? Como as crianças vivenciam cotidianamente essa jornada de nove horas diárias?*

Diante dessas questões busco compreender como o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s), da UMEI Vinicius de Moraes, estão organizados e qual é a intencionalidade das ações educativas diante do que é proposto, investigando se as crianças têm possibilidades de agir como protagonista nessa organização. Em que medida esses tempos/espacos foram pensados, tendo como foco a criança pequena, suas especificidades e singularidades e ainda assim, propondo mudanças na sua organização.

Quando a criança pequena entra para uma instituição de educação infantil, geralmente é a primeira experiência de socialização que ela possui fora de seu ambiente familiar, vivendo o que alguns teóricos denominam por socialização secundária. Essa situação exige da comunidade escolar (educadores, famílias, crianças) um cuidado e um planejamento adequado para que todos se sintam bem e encontrem no tempo/espaço da escola um ambiente prazeroso e de aprendizagens significativas considerando a especificidade da pequena infância.

A criança, na escola, passa a conviver com um grande número de pessoas em um novo ambiente que, a princípio, lhe parece estranho. Tudo lhe é diferente: as pessoas, as rotinas, os ambientes, os objetos, etc.

Partindo da premissa que a aprendizagem da criança se dá a partir das interações que ela faz com seus pares, com os adultos e com as práticas e os objetos culturais com os quais convive, percebe-se o quanto é importante que os espaços/tempos sejam planejados levando em consideração suas necessidades, seus desejos e seu desenvolvimento.

Dentro desse contexto, pensa-se de que maneira a criança concebe o tempo e o espaço na escola da infância. Segundo Battini (1998), a criança tem uma noção vitalista do espaço, ou seja, o percebe como um *espaço de vida*, no qual ela o sente e o vê; portanto, “[...] é grande, é pequeno, claro, escuro, é poder correr ou ficar quieto, é silêncio, é barulho.” (BATTINI apud FORNEIRO, 1998, p.231). Sendo assim, percebe-se que cabe aos (as) professores (as) o olhar sensível às especificidades da criança e, juntamente com elas organizarem os espaços e rotinas dessa jornada de nove horas diárias dentro da instituição, de modo que essas contemplem o jogo, o brincar e o imaginário infantil.

Forneiro (1998) trata o conceito de espaço fazendo considerações sobre o *espaço escolar como ambiente de aprendizagem* e o *espaço escolar como elemento curricular*. Distingue também ambiente de espaço. Para a autora os termos espaço e ambiente têm conotações diferentes. Enquanto o primeiro refere-se ao espaço físico propriamente dito, o segundo, com sentido mais amplo, seria o resultado da articulação das dimensões física, temporal, funcional e relacional.

A dimensão física abrange o espaço físico e suas formas de organização espacial (a escola, a sala de aula e os espaços anexos). *O que há nesse espaço e como ele se organiza?* Quanto à dimensão funcional, entende-se: *Como esses espaços são utilizados e para quê?* Isto é, sua polivalência e o tipo de atividade que pode ser nele realizada. Enquanto que a dimensão temporal faz referência direta a *quando e como esses espaços são utilizados*, sabendo-se que a sua organização precisa estar de acordo com a organização do tempo e vice-versa. E por fim, a dimensão relacional que se refere às diferentes relações que se estabelecem no cenário. Ou seja, *quem utiliza determinado ambiente e como*.

A ideia do espaço como elemento educativo vem se modificando ao longo da história da educação. Conforme Forneiro (1998), em um primeiro momento o espaço era visto apenas como lugar onde se ensinava. Numa segunda abordagem, o espaço é reconhecido como componente instrumental e visto como elemento facilitador. Por fim, o espaço, numa terceira acepção, passa a ser considerado um fator de aprendizagem, determinante de aprendizagens significativas, cuja organização influencia as ações das crianças.

Trazendo outra perspectiva, Lima (1989) trabalha com a noção da inseparabilidade entre o espaço e o ambiente:

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão. (p. 30)

Numa nova abordagem, Tavares (2013) traz a concepção do espaço através do conceito bachelardiano da existência de uma *poética do espaço*. Para a autora essa *poética* se traduz no modo como habitamos esse espaço, como o encarnamos, como os tornamos esses espaços em espaços praticados pela experiência e seus *modos de uso*. São as *topofilias* que os sujeitos constroem como brechas nos espaços que habitam.

E o que seriam essas *topofilias* que os sujeitos constroem?

Na tradução de Tavares (2013) *topofilias* são

os “espaços felizes” da escola, lugares onde as intensidades das trocas, dos encontros, possibilitam as “artes do aprender, cuidar e do nutrir”. [...] são os lugares mais praticados pelas crianças, que pelos seus ‘*modos de usos*’ os tornavam ricos em nutrimentos afetivos, intelectuais, pessoais e culturais. (p. 2)

Bondioli (2004), em sua pesquisa realizada com foco na observação, registrou a sequência de acontecimentos ao longo do dia procurando analisar como ocorre a organização do ‘*dia*’ numa escola de educação infantil. Estudar o dia implica em refletir sobre o que se faz *com e para* as crianças em que tempo e espaço de aprendizagem.

[...] os espaços assumem significados peculiares devido às características funcionais e sociais que os distinguem. [...] A organização do espaço e a disposição da mobília e dos materiais também prefiguram modos de comportamentos, favorecendo ou não as interações, sugerindo atividades, permitindo, em maior ou menor medida, âmbitos de autonomia e isolamento. O “cenário”, portanto, não é apenas receptor, mas um aspecto significativo e determinante do episódio. (2004, p. 21).

A construção da rotina e da jornada diária na escola para as crianças pequenas devem considerar a organização do dia-a-dia, o ritmo e a distribuição das situações ocorridas ao longo do tempo como questões primordiais. Bondioli (2004) também aponta que é imprescindível considerar o tempo subjetivo dos indivíduos que convivem na escola para organizar a rotina, pois é por meio dele que as crianças vivenciam e experimentam a questão da temporalização num contexto social fora da família.

De acordo com Barbosa (2006), a questão da temporalização da vida das crianças também é um fator importante, principalmente, se pensar em estruturar o (s) tempo (s) coletivo (s) sem deixar de respeitar os tempos pessoais.

Pode-se perceber que a questão do (s) espaço (s) está intimamente ligada à otimização do (s) tempo (s) na educação da pequena infância, que se configura na forma como os professoras estabelecem rotinas em suas práticas cotidianas. Pensar no ambiente em seus aspectos estruturais depende também do dinamismo temporal em que as atividades se desenvolvem. É importante ressaltar que grande parte das instituições de educação infantil ainda continua a trabalhar com o tempo rígido, mecânico e absoluto, desrespeitando assim, os tempos subjetivos das crianças pequenas.

1 TRAJETÓRIAS DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI

A Educação Infantil deve ser entendida em suas multidimensões, pois é exigido teórica e metodologicamente que ela abranja e dialogue com todas as maneiras singulares que cada criança manifesta, e que sejam vividas na sua família ou comunidade, antes mesmo de estarem na escola. Sendo assim, ela diz respeito tanto à educação da família e a convivência comunitária quanto à educação recebida nas instituições específicas de atendimento a criança na faixa de 0 a 5 anos.

Segundo Kuhlmann (2003),

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1998, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. (p. 469).

Nessa perspectiva entendemos ser importante registrar algumas considerações sobre o longo caminho da Educação Infantil no Brasil, sobretudo por conta da crescente institucionalização da infância e dos paradoxos que essa institucionalização contraditoriamente vem promovendo (NASCIMENTO, 2012).

O atendimento à criança pequena no Brasil, principalmente as excluídas, assim como no mundo, historicamente é marcado pela influência do caráter assistencialista. As primeiras instituições infantis no Brasil tinham a função de assistir as crianças, guardá-las e ao longo dos tempos poucas mudanças efetivas ocorreram para mudar radicalmente tal concepção.

Segundo Oliveira:

[...] Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existiam no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (2002, p.91)

A institucionalização da infância brasileira ganha destaque durante o período republicano. No início do século XX, o cenário descrito acima começa a mudar. Com o desenvolvimento urbano e a crescente industrialização, uma série de consequências modifica a estrutura familiar tradicional no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos das mães

operárias. Conforme Oliveira (2002), como a maioria da mão de obra masculina estava na lavoura, havia a necessidade de se admitir grande número de mulheres no trabalho das fábricas criadas naquela época. Sendo assim, essas mulheres trabalhadoras precisavam encontrar soluções imediatas para o cuidado com os seus filhos.

Sonia Kramer (2011) relata que as primeiras iniciativas voltadas para as crianças no século XIX não partiram de educadores, mas sim, por higienistas preocupados com o elevado índice de mortalidade infantil. Tais iniciativas, de grupos privados (médicos, associações de damas beneficentes etc.), foram fortemente marcadas pelo caráter preconceituoso nos poucos projetos destinados à infância, visto que faziam distinção entre as crianças filhas de escravos e da elite. Entendia-se que as famílias não tinham condições de prover às crianças o cuidado básico, logo, deveriam suprir essa carência. Não se percebia nenhum interesse do Poder Público brasileiro pelas condições da criança, principalmente a pobre.

Somente no início do século XX a situação começa a ser revertida, devido a um número crescente de pessoas dispostas a chamar a atenção do governo em relação à criança. No contexto do Brasil do início do século XX, através das escritas dos intelectuais da época, a concepção de infância estava presente e, conseqüentemente, o trato a ela dispensado. Um marco desse período foi o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância (CBPI), realizado conjuntamente com o 3º Congresso Americano da Criança (CAC), que aconteceu no Rio de Janeiro em 1922, onde diferentes setores da sociedade estiveram presentes, discutindo propostas e ideias sobre a educação das crianças.

A proteção à infância é o motor que a partir do final do século XIX impulsiona em todo o mundo ocidental a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança, sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência – com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que estas podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. Nesse processo, distribuem-se competências e atribuições do Estado e da sociedade, delimitam-se os campos jurídico, médico, assistencial, educacional, assim como se debatem definições legais e normativas. (KUHLMANN JR., 2002, p.464)

O objetivo do CBPI foi tratar todos os assuntos relacionados à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, como também em suas relações com a família, à sociedade e o Estado. O Congresso de 1922 surtiu grandes efeitos quando ao apelar ao Estado surgem as primeiras regulamentações do atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância. (Kuhlmann Jr., 2002)

Na década de 1930, algumas leis de regulação do trabalho feminino e assistência à infância foram importantes, pois a legislação trabalhista apontava a obrigação das empresas

com mais de trinta funcionárias oferecerem creches para seus filhos, mas de fato essa determinação em geral não era obedecida.

Segundo Oliveira (2002, p.100), embora desde a década de 1930 já tivessem sido criadas instituições voltadas para a proteção à criança, foi na década de 1940 que prosperaram iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. No período subsequente, percebe-se que o trabalho com as crianças nas creches tinha um caráter assistencial-protetoral, assim, a preocupação era cuidar da higiene, da alimentação e da segurança física, onde o trabalho com a educação, desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças era pouco valorizado.

No período de 1960-1970 aparecem movimentos feministas de grande repercussão no campo educacional. Primeiro ponto de destaque, a LDB nº 4024 de 1961, caracteriza como educação pré-primária aquela voltada para crianças menores de sete anos, mas não sinaliza a responsabilidade do Estado para com ela, pelo contrário, institui que as empresas em cooperação com os poderes públicos deveriam organizá-la e mantê-la, ao dispor que:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância. Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Outro ponto importante é esse período ter sido marcado pela ditadura militar e revelar-se como de crescimento e urbanização da sociedade brasileira, sendo assim, a educação surge como peça fundamental para o modelo de sociedade que se visava construir na época. Destaca-se nesse contexto, dentre as iniciativas governamentais, a criação da nova legislação sobre o ensino fundamental (Lei 5692/71) conhecida como reforma da educação básica, garantindo o ensino de primeiro grau público para crianças com idade mínima de sete anos e apontando no artigo 19 que os sistemas de ensino deveriam organizar a educação das crianças menores de sete anos.

§ 2º os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes.

No Brasil, somente nos meados dos anos de 1970 que se pode perceber a ênfase dada, por parte das autoridades, à educação infantil. A realidade era de que a maioria das crianças de 0 a 6 anos de idade ainda não tinha acesso a essa modalidade de ensino, sendo privilégio das classes média e altas.

Oliveira (2002) aponta que nessa década o aumento da demanda pela pré-escola incentivou o processo de municipalização da educação pré-escolar pública. Isso se deu com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais. Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo país.

A partir da década de 1980 é que a educação da pequena infância começa a conquistar reconhecimento na sociedade, tanto na esfera jurídica, como na política e cultural. Esse reconhecimento do atendimento em creches como um direito educacional das crianças brasileiras foi uma conquista da intensa luta protagonizada pela organização das mulheres em movimentos sociais no final dos anos de 1970, assim como, nos espaços dos Conselhos da Condição Feminina, sindicatos e universidades nos anos de 1980, tendo a cidade de São Paulo como um de seus cenários principais.

Como podemos ver, as ações políticas de reconhecimento da criança como sujeito de direitos são recentes. O primeiro documento oficial a reconhecer a obrigatoriedade da educação infantil para as crianças brasileiras foi a Constituição de 1988. O novo ordenamento legal consolida a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de 0 a 6 anos, e ainda proclama para o Estado o dever de oferecer a modalidade de ensino tendo como garantia de um direito constitucional: o direito à educação.

Outras normas nacionais, além da Constituição/1988, asseguram o direito à educação infantil, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17/12/2009).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) versa em seu artigo 4º que é dever do poder público assegurar o direito das crianças e dos adolescentes à educação. Já o artigo 54, inciso IV, expressa que é dever do estado assegurar à criança o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que a Educação Infantil ganhou a forma mais favorável à criança pequena. Traz uma inovação em relação às legislações anteriores, ao incluí-la na educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Com isso, a educação infantil passa a caracterizar a educação institucionalizada sem caráter compensatório e preparatório para o ensino fundamental e o Estado, com a responsabilidade da promoção da educação da pequena infância. Assim definido no título V, capítulo II, seção

II, Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “*I- creches, ou entidades equivalentes, para crianças de 4 a 6 anos de idade*”. (LDB, 1996). A lei também propõe a reorganização da educação, flexibilizando o funcionamento de creche e pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e prática pedagógica.

Em 1998, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento produzido em três volumes e lançado pelo MEC, com o objetivo de orientar todos os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando a especificidade e a diversidade da cultura local. O Referencial Curricular visava contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de proposta de trabalho que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país. O RCNEI é um documento que sofreu várias críticas a respeito de sua construção. Uma delas é que a proposta para a educação infantil deveria ser construída pelos sujeitos envolvidos. Em sua introdução, o Referencial deixa claro seu objetivo:

Este documento constitui-se em conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010), fornecendo orientações político pedagógicas às instituições de Educação Infantil. As diretrizes estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos que devem fundamentar os projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino. Apontam para uma nova concepção de infância, articulando as dimensões do cuidar e educar. Entende-se que o cuidado não se restringe apenas àquele do adulto em relação às crianças, mas destas em relação aos adultos, a outras crianças e de todos para com o mundo. Educar e cuidar como aspectos indissociáveis e presentes em todos os momentos, tempos e espaços da escola. Segundo Didonet:

Educar e cuidar, duas ações separadas na origem dos serviços de atenção à criança pequena, torna-se, aos poucos, duas faces de um ato único de zelo pelo desenvolvimento integral da criança. Cuidar e educar se realizam num gesto indissociável de atenção integral. Cuidando, se educa. Educando, se cuida. Impossível um sem o outro. (2011, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (PNE), com duração, decenal atende a determinação do artigo 214 da Constituição Federal, que o prevê como instrumento de planejamento e de articulação das ações educacionais das diferentes esferas administrativas.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

O PNE aprovado, Lei 13005/2014, com relação à Educação Infantil, sugere as Metas 1 e 6 do Plano. A Meta 1, mais específica, versa sobre a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e a ampliação da 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. A Meta 6, que atende também a Educação Infantil, versa sobre o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Recentemente (2015), foi apresentada a proposta de um documento que visa sistematizar o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apesar de ter sido colocada em prática há pouco tempo, a ideia já existe desde a promulgação da Constituição de 1988, cujo artigo 210 prevê a criação de uma grade de conteúdos fixos a serem estudados no ensino fundamental.

Conforme o documento (2016), os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são apresentados em relação às três faixas etárias, como: com relação ao atendimento aos bebês (de 0 a 18 meses), às crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses) e com relação às crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), seguindo às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*.

A BNCC é um documento que sofreu várias críticas de entidades científicas, sindicais e organizações da sociedade civil tanto no que se refere ao seu conteúdo, quanto a respeito de sua construção. O que fica claro é que a escola deveria produzir seu próprio currículo, organizando-se a partir do seu entorno, o que não caracteriza assim, a imposição de uma “cultura dominante”.

1.1 A Educação Infantil de Niterói: uma rede em construção

A constituição da educação infantil na Rede Municipal de Niterói iniciou-se na década de 1970, quando o município inaugura em 1975, sua primeira unidade de educação infantil – Jardim de Infância Rosalina de Araujo Costa e dentro desse período implanta o primeiro Programa de Creches do município, ligado à Coordenadoria de Promoção Social.

O final da década subsequente foi marcada por um avanço no atendimento das crianças pequenas em Niterói, tendo em vista uma ação da Coordenação de Bem Estar Social que elabora um novo Projeto de creche que amplia o atendimento das crianças niteroienses nas localidades de Santa Rosa, Ilha da Conceição, Itaipu e Santa Bárbara.

A Lei Orgânica/1990 do município, destaca a obrigação do poder público municipal em relação à primeira infância “[...] o atendimento educacional de 0 a 4 anos, em creches, e de 4 a 6 anos em pré-escolas com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças dessas faixas etárias.” (art. 220, p. 65). Já o Decreto 6035/91 define que a FME passaria a ser responsável pelas creches a partir de 1992. No final do ano de 1992, a Portaria 832/92 estabelecerá os critérios para o ingresso nas creches.

A educação da infância começa a ser discutida efetivamente em Niterói na década de 1990, quando se inicia processo de responsabilizar e transferir para a Secretaria de Educação o trabalho nas creches e pré-escolas, que antes eram administradas pela Secretaria de Bem-Estar Social. O atendimento no município era realizado através das instituições filantrópicas, comunitárias, pelas Casas da Criança e Jardins de Infância vinculados à Secretaria de Educação do Estado. Destaque para essa época é a inauguração da creche Dr. Paulo Cesar Pimentel (Engenho do Mato - Itaipu).

Outro destaque que faço é quanto à criação do Programa Criança na Creche, sob o decreto legislativo nº 287/94, como eixo articulador entre o poder público e as creches comunitárias, por meio de convênio das entidades filantrópicas, associação de moradores etc. A partir daí, inicia-se o processo de inserção das creches conveniadas nas reflexões, produções e ações junto à Rede Municipal de Niterói. Ainda aqui, ressalta-se a realização do primeiro concurso público para auxiliar de creche. Segundo Picanço (2003), nesse período segundo estatísticas da época, o município atendia 3.500 crianças, mas ainda com uma carência de 30.000 vagas.

Numa sequência de acontecimentos significativos para a construção da educação infantil nesse município é iniciada uma discussão sobre a proposta de implementação do sistema de ciclos para o Ensino Fundamental e, em seguida o lançamento de sua proposta

pedagógica: *Construindo a Escola de Nosso Tempo*. A referida proposta apresenta um capítulo específico para a Educação Infantil, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

Com a promulgação da Portaria 134, que lança o ciclo infantil, estabelece-se que a educação infantil da Rede passe a compor um ciclo único atendendo crianças de quatro (4) meses a cinco (5) anos e onze (11) meses.

Diante da necessidade de se construir um Plano Municipal de Educação (PME), tarefa definida nacionalmente para os municípios brasileiros, em 2003 foi realizado o I Encontro Municipal de Educação Infantil com o título *Niterói pensando a Educação dos Pequenos*. O objetivo do encontro foi aproximar as pessoas responsáveis pelos diferentes espaços de atendimento à pequena infância no município, para realizarem uma avaliação conjunta sobre o seu trabalho e traçar novos rumos para a educação infantil niteroiense. No mesmo ano foi lançado pela FME o caderno *Niterói Pensando a Educação dos pequenos: Subsídios para o Plano Municipal de educação de Niterói*, síntese de discussões e reivindicações dos educadores da rede municipal.

A discussão sobre o PME continuou nas Conferências Municipais que contavam com representantes da sociedade civil. Dando continuidade às discussões para construção coletiva da proposta pedagógica para a Rede Municipal de Ensino de Niterói, a dinâmica de trabalho acontecia num movimento de diálogo com as escolas que atendiam também a educação infantil, através de reuniões mensais com os sujeitos envolvidos, tendo como objetivo compartilhar ideias e experiências para elaboração de tal proposta.

A proposta começou a ser implementada na rede por adesão para experimentação e avaliação. De início, quatorze (14) unidades optaram pela adoção dessa proposta de trabalho. Dentre elas, 09 UMEIs – unidades somente de educação infantil - e 05 escolas de ensino fundamental com educação infantil.

O documento intitulado de *Escola de Cidadania* foi publicado em 2008. Nesse mesmo ano, a Rede também publicou as Diretrizes Curriculares para o município onde esta, apontava a necessidade da elaboração de um Referencial Curricular.

Ao longo desses últimos anos, percebeu-se a necessidade da organização de estudos sobre a pequena infância e, como proposta, a Coordenação de Educação Infantil tem ação de fomentar que os profissionais da educação (UMEIs, Escolas Municipais e Creches Comunitárias) desenvolvam estudos em espaços de formação profissional, dentro ou fora de suas próprias unidades trabalho, garantam espaço de discussões e reflexão e constituam assim, um movimento para fazer parte da história da educação do município.

Para a FME, a concepção de construção de uma proposta política pedagógica se inicia a partir da escuta da prática de seus atores, com o objetivo de trazer essas diversas vozes que vivem cotidianamente a educação infantil. O grande desafio é apresentar uma dinâmica que garanta a participação dos professores e das crianças nessa construção.

1.1.1 A proposta do Programa “Mais Infância”

De acordo com a Fundação Municipal de Educação³, o Programa “Mais Infância” é um programa criado em 2013 pela Prefeitura de Niterói e tem como objetivo assegurar uma política efetiva de garantia de direitos para a infância no município, com base nos princípios da qualidade pedagógica, da inclusão social e da formação cidadã. O Programa conta com a parceria do governo federal, através dos Programas Brasil Carinhoso⁴ e ProInfância⁵ e integra os esforços do governo municipal no sentido da erradicação da pobreza em Niterói.

Propõe a expansão e a reestruturação física e pedagógica da rede, com o objetivo de expandir em 80% as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). O processo de ampliação visa atingir quatro vertentes: reformas e construções de UMEIs, municipalização de escolas estaduais e incorporação de creches comunitárias.

Segundo a Prefeitura de Niterói⁶, no ano em que o programa entrou em vigor, cinco novas unidades de educação infantil foram inauguradas: UMEI Prof^a. Marilza da Conceição Rosa Medina (Vila Ipiranga), UMEI Áurea Trindade Pimentel Menezes (Itaipu), UMEI Maria José Mansur Barbosa (Ponto Cem Réis), UMEI Vinicius de Moraes (Sapê) e, por último, a UMEI Zilda Arns (Caramujo). Isto significou para o município uma oferta de 750 novas vagas.

A Diretoria de Educação Infantil/FME diz que uma das metas do Programa é construir 20 novas unidades até 2016, onde a localização vai obedecer à demanda da educação infantil no município, levando em consideração o mapa de oferta e a distribuição geográfica da população de até 5 anos de idade, ou seja, o “Mais Infância” prevê com isso alcançar mais 15 localidades.

³ www.educacaoniteroi.com.br

⁴ A ação do Brasil Carinhoso dá estímulos financeiros aos municípios e ao distrito Federal com o objetivo de incentivar o aumento de vagas para crianças na faixa etária de 0 a 4 anos (especialmente aos beneficiários do Programa Bolsa Família) nas creches públicas ou conveniadas com o poder público. (www.mds.gov.br)

⁵ Principal ação do FNDE presta assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a educação infantil. (www.fnde.gov.br)

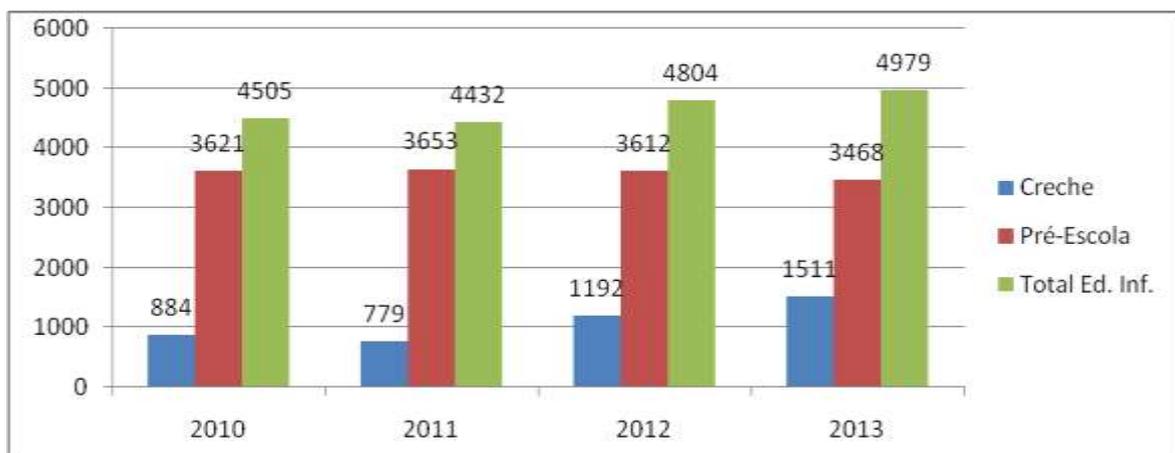
⁶ www.niteroi.rj.gov.br

Nesse período foi observado um aumento nas matrículas de educação infantil, porém a oferta existente, de acordo com a FME, ainda foi insuficiente para atender à demanda, principalmente no que tange a oferta de vagas para as crianças de 0 a 2 anos de idade.

O número de matrículas oficiais da pequena infância no município de Niterói apresentou-se estável no atendimento nas creches no período de 2010 a 2011, havendo crescimento somente a partir de 2012. Já em relação à pré-escola, existe uma pequena variação do número de matrículas, mantendo-se estável de 2010 a 2013. Analisando-se o número total de matrículas na educação infantil no município de 2010 a 2013, concluímos que não há um crescimento significativo desse segmento ao longo dos anos. (CONCEIÇÃO; LIMA; SANTOS; SILVA, 2014).

Considerando os dados do CENSO 2010, no qual o município de Niterói apresenta uma população de 23.766 crianças na faixa etária de 0 a 4 anos e se este for comparado com o atendimento do município em creche, ou seja, de crianças de 0 a 3 anos, nota-se que foram atendidos cerca de 20% da população nessa faixa etária em 2010, conforme se observa no gráfico abaixo. (ibidem)

Gráfico 1: Comparativo 2010-2013 do nº de matrículas na Ed. Infantil - Rede Municipal de Niterói.



Fonte: INEP

A Diretoria de Educação Infantil/FME destaca ainda que o processo de expansão contou também com a incorporação de quatro creches comunitárias em 2013, e uma em 2014, que atendiam uma população de 2 e 3 anos de idade, num total de 520 crianças. (MAPA ESTATÍSTICO AEPE, Ref. 02/2014). Ressalta que no início de 2013 a rede contava com 26

UMEIs e em abril do ano seguinte, esse número subiu para 37, ou seja, um aumento de 30% da educação infantil, decorrente também das estatizações.

Segundo Macedo, Pereira e Rodrigues (2014) a proposta política para a Educação Infantil do Programa “Mais Infância” baseia-se em algumas diretrizes, como:

- i. A ampliação dos horários de atendimento de toda rede para crianças de 0 a 5 anos, visando a crescente qualidade do trabalho pedagógico;
- ii. A expansão dos equipamentos da Educação Infantil, de acordo com projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade do atendimento;
- iii. Favorecer as unidades de Educação Infantil com professores de educação física, arte e música, visando o desenvolvimento integral;
- iv. Investimento na infraestrutura, adequando os espaços físicos e favorecendo-os de recursos pedagógicos necessários a melhoria do atendimento.
- v. Promoção, através dos Conselhos Escola Comunidade (CEC), da participação de todos os segmentos da sociedade em amplo debate sobre a melhoria da qualidade de educação infantil no município.
- vi. Estabelecimento de parcerias com instituições de Ensino Superior para formação dos professores que atuam nesse segmento.

Observa-se que a proposta do Programa não está voltada somente para a expansão da rede física, quantitativamente, mas pode-se dizer que abrange também uma estruturação pedagógica que organiza todas as funções educativas para que a escola atinja de forma efetiva suas finalidades como: que tipo de gestão está sendo praticada, qual currículo está sendo pensado para trabalhar com a escola da infância, que tipo de formação profissional está sendo proporcionada, ou seja, essa estruturação pedagógica refere-se às interações políticas, às questões de currículo e de ensino aprendizagem da unidade.

1.2 A jornada de trabalho com adultos e crianças. Educação integral em tempo integral?

Para pensar uma UMEI de tempo integral, entendemos ser necessário dialogar com as leituras feitas sobre alguns autores que pesquisam sobre a ampliação do tempo na escola como Cavaliere (2003, 2009), Maurício (2009), Coelho (2003), etc.

Do estudo das autoras citadas, percebe-se que nos últimos anos no Brasil, houve um aumento significativo de projetos voltados para a educação básica que têm como característica a criação da jornada integral. O tempo escolar vem se constituindo como objeto de estudo e é tido como um elemento de importância nas discussões sobre a qualidade da educação pública.

O debate sobre a educação integral tem origens históricas provenientes dos ideais democráticos de Anísio Teixeira fundador da Escola Parque, em meados do século XX. Segundo Pacheco (2008, p.10), as ideias do educador foram influenciadas pelo pensamento de John Dewey (1859-1952), considerado um dos maiores pedagogos americanos e representante do movimento da educação progressista nos Estados Unidos, contribuindo significativamente para a divulgação dos princípios da “Escola Nova”.

A ampliação da jornada escolar é citada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Em outro momento, a discussão é incorporada e ganha ênfase, com o Plano Nacional de Educação de 2001 - Lei 10.172, que após reformulações trata desta ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e coloca como meta para a Educação Nacional a oferta de educação em tempo integral em 25% das escolas públicas de educação básica.

Cabe ressaltar que práticas de educação em tempo integral no Brasil já vinham acontecendo anteriormente a esses dispositivos legais, desde a década de 1980, quando foram criados os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), no Rio de Janeiro, projeto o qual concebido por Darcy Ribeiro à luz das concepções de Anísio Teixeira (COELHO e CAVALIERE, 2003). Estes foram destacados como modelo de escola de tempo integral na época, pois as crianças permaneciam durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas, alimentação e cuidados básicos.

Além dos Cieps, outros projetos também surgiram entre a década de 1980 e 1990, como o Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e os Centros de Educação Integral da Criança (Caics).

Nos anos de 1990, intensifica-se o surgimento desses projetos, nos sistemas públicos, que focalizam a ampliação do tempo escolar, no sentido do aumento do tempo diário de permanência do aluno na escola.

Atualmente, o Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Os modelos de organização da ampliação do tempo de escola que os autores nos trazem, como Cavaliere (2009), são sintetizados em duas vertentes. A primeira vertente denominada *escola de tempo integral* é aquela que investe na reconfiguração da unidade escolar, oferecendo condições para os alunos e professores estarem em turno integral; a segunda denominada de *aluno em tempo integral* que é aquela com ênfase em atividades diversificadas, oferecidas aos alunos no turno alternativo da escola, tendendo articular instituições multissetoriais e projetos da sociedade, oferecidos preferencialmente fora do espaço escolar.

Ao longo da trajetória histórica da educação no Brasil percebe-se que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola vem se constituindo através de ações pontuais das políticas públicas, e que abarcam o conceito de uma educação integral a partir de uma concepção holística e qualitativa.

Alguns autores apontam para o fato de que a ampliação do tempo escolar deve prioritariamente estar ancorada nos princípios de integralidade do indivíduo. A educação integral não se refere somente à ampliação de tempos e espaços em que a educação acontece. Pensar o tempo da escola mexe com as raízes da instituição, provoca mudanças reconfiguradas, qualitativas.

Pensar em uma escola de tempo ampliado é pensar em uma nova função para essa instituição que tem um papel diferenciado da escola de tempo parcial, considerando que é o local que a criança passa seu maior tempo diário. Levar em conta a vivência cotidiana não somente da criança, mas também de sua família e comunidade.

Segundo Paro (2009), aumentar o período em que o aluno estará na escola implica em fazer diferente, pois dar mais tempo para que sejam repetidas práticas conteudistas pobres em valores sociais, estéticos e culturais, não é o caminho para se efetivar uma Educação Integral em Tempo Integral. De acordo com o autor:

O que fazer com essa escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não, ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa. Afinal, se for pra pensar uma educação de tempo integral, (mesmo sem colocar ainda a importância da educação integral não há necessidade disso – multiplicar a ruindade que está aí não ajuda em nada. (p.15)

Fica claro que, no contexto das discussões acerca do que seja uma *Educação Integral em Tempo Integral*, o pensamento e a reflexão em torno dos elementos que as constituem são fundamentais para que este tema seja pensado e sistematizado, enquanto políticas públicas.

Ao aumentar o tempo e proporcionar novos espaços para que a educação seja pensada em uma perspectiva de integralidade, faz-se necessário que a concepção estanque e obsoleta presente no sistema de ensino no Brasil seja superada.

Segundo Maurício (2009), essa integralidade que tanto se fala em educação se constrói a partir de diferentes linguagens, situações e condições de aprendizagens. Levar em consideração a formação a partir dos aspectos estéticos, culturais, cognitivos, físicos, históricos e sociais faz-se necessário, dialogando entre as diferentes e variadas atividades, circunstâncias e linguagens utilizadas no contexto educacional.

O compromisso com a Educação Integral pressupõe, de acordo com Arroyo (2012), uma radicalidade, na medida em que repensa e reorganiza toda uma lógica em que vem sendo planejada o tempo-espaço escolar, inclusive a própria estruturação e sequenciação de conteúdos, aprendizagens e avaliações. O autor chama a atenção para:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos pra dar conta de um projeto de educação integral em tempo integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico, ao corpo e suas linguagens, expressões ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas. Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais. (p. 44-45).

Segundo pesquisas do INEP (2014), a expansão da educação integral é um dos grandes destaques do Censo Escolar da Educação Básica de 2013. O Censo revela que, desde 2010, o número de matrículas em educação integral no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Só no último ano, o crescimento foi 45,2%.

O censo também destaca o crescimento de matrículas em creche, de 72,8%. No período entre 2007 e 2013, foram de 1.579.581 matrículas para 2.730.119. Entre 2012 e 2013, o aumento das matrículas (em tempo integral) em creche foi de 7,5%. A pré-escola apresentou um aumento de 2,2% na quantidade de matrículas entre as duas últimas edições do censo, chegando a 4.860.481 crianças matriculadas. Percebe-se com isso, que os municípios contribuíram com o aumento das matrículas da educação infantil. (INEP, 2014)

Ainda tendo como referência as Pesquisas do MEC/ INEP (2014) observa-se que as regiões mais contempladas com a proposta de Educação Integral em nosso país são a Sudeste e Nordeste, conforme a tabela de divulgação: *Nº de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa e por Ano Segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação 2010-2013*.

Na Região Sudeste, os números apresentados relativos ao total da rede pública e privada foi de 20.334.290, em 2010, e de 19.806.604 em 2013. Já na Região Nordeste, em

2010, um total de 15.709.861 e em 2013 um total de 14.968.836. Crescimento que se revela maior do que nas outras regiões de nosso país. (INEP, 2014)

Quanto às produções escritas sobre o tema da Educação Integral, Ribetto e Maurício (2009), em seu artigo “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros”, fazem um mapeamento da produção sobre o tema em revistas, livros, dissertações e teses.

Um dos dados significativos é que, segundo as autoras, no período de 1998 a 2008 foram encontradas 54 teses e dissertações relativas à escola de tempo integral. Entre esse número, a pesquisa mostra que somente no Rio de Janeiro, nesse período, foram produzidos 29 trabalhos. Isso, pela grande evidência dada aos programas de implantação dos Cieps no Estado do Rio. Logo a seguir, encontra-se São Paulo com de 12 produções evidenciadas pelas experiências do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) e do Centro de Educação Integrada (CEI).

As autoras concluem esse trabalho afirmando que essa publicação confirma os indícios de revitalização do tema, tanto pela continuidade de produção a respeito como pelo crescimento do número de trabalhos escritos.

1.2.1 A educação em tempo integral nas escolas da pequena infância do município de Niterói

Para contextualizar como vem ocorrendo a proposta de educação integral na rede municipal de Niterói, destaca-se aqui as legislações existentes para a implementação desse modelo de organização de ensino, tendo como foco a educação infantil que é objeto de meu estudo.

Atualmente, a educação infantil é oferecida em 56 unidades públicas municipais. Dessas, 38 em Unidades Municipais de Educação Infantil, estabelecimentos que atendem exclusivamente o Ciclo Infantil, 18 escolas de ensino fundamental oferecem também a educação infantil e 25 creches comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche⁷ (PCC). Perfazendo aproximadamente um atendimento total de 7.600 crianças na educação infantil. (MAPA ESTATÍSTICO/FME, Ref. 06/2014).

Das trinta e oito (38) Unidades Municipais de Educação Infantil, trinta e duas (32) atendem em horário integral, sendo que, apenas seis (06) são de horário parcial. O PCC, com

⁷ Programa criado pela Secretaria Municipal de Educação de Niterói que visa atender crianças de zero a cinco anos e onze meses na Educação Infantil através de convênio firmado entre entidades mantenedoras regularmente constituídas, sem fins lucrativos, que mantenham creches comunitárias no Município, com a FME.

25 creches, atende todas as crianças em horário integral. Perfazendo assim, um total de 88,7% de atendimento de crianças de 0-5 anos em horário integral. (ibidem)

O Ensino Fundamental conta com quarenta e oito (48) unidades que atendem do 1º ao 4º ciclos, sendo que treze (13) destas unidades oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Das quarenta e oito unidades, apenas três já perfazem o atendimento em horário integral. Um percentual de apenas 1,6% de atendimento nesse modelo de organização de ensino, sendo ainda, um número insignificante para a rede. (ibidem)

Quanto aos documentos legais, criados para a implementação da proposta de educação integral na rede municipal de Niterói, destacam-se:

1. O Decreto nº 10833/2010, cria o Programa de Educação Integral para as Unidades de Educação da Rede Pública Municipal de Educação, instituindo em seu artigo 1º, que o Programa de Educação Integral terá como objetivo ampliar os tempos, espaços e oportunidades educacionais dos alunos do ensino fundamental, por meio da realização de atividades que possam favorecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.

O artigo 2º versa sobre a implantação gradativa em cooperação e complementação com os diferentes programas públicos e sociais, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de ações entre os órgãos e entidades da Administração Pública Municipal. Já o artigo 3º, delega competência ao Presidente da Fundação Municipal de Educação para expedir normas e diretrizes de funcionamento e organização do Programa.

2. A Portaria FME 002/99 resolve, em seu artigo 1º, o horário de funcionamento das unidades escolares da Rede Pública Municipal de Niterói, que ministram a Educação Infantil e o Ensino Fundamental/Regular. Destaca-se aqui o atendimento à Educação Infantil que pode dar-se em dois turnos ou em turno integral.

3. Já a Portaria FME nº 971/2010 regulamenta o Programa de Educação Integral, criado pelo Decreto nº 10.833/2010. Destaca-se aqui o artigo 1º que estabelece normas e diretrizes norteadoras para a implantação do Programa que atenderá aos alunos do ensino fundamental e que estará diretamente vinculado à Presidência da Fundação Municipal de Educação de Niterói, sob a coordenação de Grupo de Trabalho especialmente designado para este fim.

Observa-se que as legislações existentes para a implementação da Educação Integral das Unidades de Educação da rede tendem para o atendimento do ensino fundamental, sendo

que somente na Portaria 002/99 encontra-se uma parte relacionada ao atendimento do tempo ampliado para a educação infantil.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) aprovado, os municípios têm o desafio de alinhar seus planos ao PNE. Pretende-se aqui discutir como a Rede Pública Municipal de Educação de Niterói está caminhando nesse sentido, especificamente no que tange a Educação Infantil diante da Meta 6 que versa sobre “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.”

Partindo da análise de algumas estratégias propostas na meta 6 do PNE, percebe-se que a política para a Educação Infantil enfatizada no Programa Mais Infância⁸ baseia-se em algumas diretrizes, dentre elas destaca-se aqui a ampliação dos horários de atendimento de toda rede municipal para crianças de 0 a 5 anos, visando a crescente qualidade do trabalho pedagógico; o tempo de permanência das crianças de 0-5 anos nas UMEIs⁹ de horário integral perfazendo um total de nove horas diárias; a jornada do professor completando um tempo de 8 (oito) horas diárias. Nessa dinâmica, os Grupos de Referência da Educação Infantil (GREI), contam cada qual, com dois professores para atendê-los em sua jornada e rotinas de atividades.

Outras diretrizes da proposta de atendimento dessa rede que se destacam aqui são: a expansão dos equipamentos da Educação Infantil, de acordo com o projeto arquitetônico que expresse a proposta político pedagógica da rede e a especificidade de seu atendimento e investimento na infraestrutura das UMEIs, adequando seus espaços físicos e dotando-as dos recursos pedagógicos necessários a melhoria desse atendimento. Como explicitado anteriormente, o Programa Mais Infância propõe a expansão e a reestruturação física e pedagógica da rede, com o objetivo de expandir em 80% as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Esse processo de ampliação, que visa reformas e construções de UMEIs, municipalização de escolas estaduais e incorporação de creches comunitárias, apresenta de 2013 até hoje, um total de 14 novas UMEIs.

Outra estratégia que se discute é quanto ao atendimento das crianças com Necessidades Especiais Educacionais (NEE) na educação infantil em tempo integral. Esse atendimento faz-se nas escolas com vistas de um/a professor/a de apoio educacional, caso seja

⁸ Programa criado em 2013 pela Prefeitura de Niterói que tem como objetivo assegurar uma política efetiva de garantia de direitos para a pequena infância (0-5 anos) no município.

⁹ Unidades específicas de Educação Infantil.

constatada a necessidade deste/a pela Equipe de Educação Especial da FME, e através das salas de recursos multifuncionais que funcionam nas próprias unidades.

Adotando medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, uma diretriz desse Programa é dotar as UMEIs com professores de educação física, arte e música, visando o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. Hoje, a maioria das unidades de educação infantil conta somente com o/a professor/a de educação física. Atualmente, a FME garante esses professores, a princípio, no Ensino Fundamental, tanto nas escolas de horário integral quanto nas de horário parcial. Sendo assim, pergunta-se: como as crianças da Educação Infantil na UMEI Vinicius de Moraes vivenciam essa jornada de 9/5? Na tentativa de enfrentar essa questão, dialogo com Bondioli (2004), para quem é necessário problematizar a questão temporal no cotidiano do trabalho com os “pequenos”:

[...] estudar o dia implica, portanto, uma compreensão do contexto como *processo* no qual a duração, o suceder-se das situações, a sua repetição rítmica e a sua distribuição constituem, igualmente, aspectos relevantes da ecologia que têm efeito no indivíduo em desenvolvimento. (p.22)

A jornada de 9/5 na UMEI Vinicius de Moraes constitui-se num acontecer de situações encadeadas e distribuídas na dinâmica do seu ‘dia’, ou seja, gira em torno de uma rotina. Barbosa (2006) diz que a rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil.

O trabalho pedagógico da UMEI está pautado na Pedagogia de Projetos. Isso significa que a perspectiva de trabalho envolve uma visão de infância comprometida com criança hoje. Acredita-se que é uma boa organização para atender essa jornada de 9/5 na educação infantil. Nesse sentido, as atividades planejadas estão embasadas em pressupostos que vão alinhar as práticas cotidianas como o brincar, o cuidar educar, a relação espaço/tempo, as múltiplas linguagens, o letramento, a coletividade e singularidade, a autonomia, a sensibilidade e afetividade, a diversidade cultural e a cidadania. (Referencial Curricular de Niterói, 2010).

A pedagogia de projetos esta ligada a criação de situações desafiadoras, situações problemas que passam a ser foco da atenção e da curiosidade das crianças, dos pais e dos educadores que planejam as incertezas e registram as dúvidas e os saberes prévios das crianças. Estimular à busca, a reflexão, a dúvida e a coleta de informações é alguns dos objetivos desta metodologia de trabalho. Como Barbosa (2008), os projetos “são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a

exercer a crítica, a duvidar, a argumentar (...) e o mais importante, são elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças”. (p. 34)

2 A ARQUITETURA DA PESQUISA: O CAMINHAR INVESTIGATIVO COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA DA INFÂNCIA

[...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...].

Manuel de Barros

Início o meu texto referenciando o poeta Manoel de Barros, pois este excerto me mostra que tenho mergulhado na minha investigação nos *achadouros da infância* com o propósito de *auscultar* (ROCHA, 2008) as vozes infantis.

A questão que trago em minha pesquisa surge a do trabalho de mais de uma década com os coletivos infantis na educação da pequena infância de 3 a 5 anos. Tal questão diz respeito à organização dos tempos e espaços que as crianças vivenciam numa jornada de 9 horas diárias dentro da UMEI Vinicius de Moraes.

A pesquisa na UMEI teve como objetivo investigar, partindo do cotidiano educativo, a configuração dos espaços e tempos de cuidado e educação e suas relações com a organização de práticas educativas favoráveis à ampliação do conhecimento e do universo cultural das crianças.

Segundo Simão (2014) a escolha da metodologia a ser utilizada deve ser decorrente dos objetivos de pesquisa que se propõe alcançar, não havendo metodologias melhores ou piores, mas sim, metodologias adequadas aos objetivos e aos problemas de pesquisa. Sendo assim, a etnografia como metodologia de investigação deu-se por possibilitar a compreensão da escola sob o ponto de vista das pessoas que nela estão diariamente inseridas e por permitir uma participação mais direta das crianças. Isso é relevante para pesquisadores que pretendem se aproximar do ponto de vista das crianças e de professoras-pesquisadoras que como eu, tomam o trabalho cotidiano como espaço e tempo de reflexão, de interrogação, de busca e indagação/aprofundamento do vivido e aprendido.

Como apresentarei mais adiante a experiência do cotidiano educativo da UMEI, como é esse ‘dia’ das crianças no espaço educativo, ou seja, o que se faz *com* elas, a investigação

etnográfica também possibilitou a compreensão da realidade educativa para assim poder agir sobre ela, modificando-a.

De cunho qualitativo, a pesquisa exigiu que os procedimentos de investigação fossem também pensados em diálogo com uma metodologia participativa, sendo a *observação participante* a técnica que orientou e fundamentou a *geração* de dados. O trabalho de campo possibilitou a análise e a compreensão mais profunda do contexto e das questões de estudo definidas.

Angrosino (2009) destaca a importância da observação participante para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.
(p.34).

É sob esse ponto de vista que o autor pontua que a observação participante vai além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da reprodução de ações e discursos. Ele versa a observação como um ato de perceber as atividades e inter-relações dos sujeitos envolvendo os sentidos do pesquisador.

Nas pesquisas etnográficas há um destaque para o pesquisador visto como observador participante da vida cotidiana do grupo em estudo. Segundo Cohn (2005), a observação participante consiste numa “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”.

De acordo com Oliveira (1988) é no olhar e no ouvir que nossa percepção se realiza. São os atos mais preliminares no trabalho de campo e não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação.

[...] os atos de olhar e ouvir são, a rigor, funções de um gênero de observação muito peculiar – isto é, peculiar à antropologia -, por meio da qual o pesquisador busca interpretar – ou compreender – a sociedade e a cultura do outro “de dentro”, em sua verdadeira interioridade. (p. 34).

É na perspectiva de compreender como os sujeitos organizam os tempos/espacos educativos e que se opta pela narrativa como técnica de construção de dados. Considera-se desse modo, ser a narrativa a forma mais própria dos atores participantes desse cenário, tornarem-se sujeitos de suas práticas. Ela pressupõe um processo coletivo de mútua explicação, na qual se imbricam pesquisador e pesquisado.

As ações investigativas buscaram problematizar os objetivos da pesquisa numa perspectiva de diálogo e interlocução com os sujeitos envolvidos. A relação de pesquisador e pesquisado foi concebida a partir de uma atitude de respeito e confiança. Segundo Corsaro (2005), é importante utilizar-se de estratégias de ganho de confiança, como as estratégias de entradas (*reativa*) nos locais dominados pelas crianças (lugares de brincadeiras) para “não agir como um adulto típico” que é aquele associado a uma figura autoritária e, tornar-se assim, um “amigo adulto especial”.

Acreditando que a pesquisa deve, sobretudo, contribuir de alguma forma com o campo pesquisado, a minha postura de investigação foi planejada buscando movimentos dentro do cotidiano da escola, através de permanentes reflexões. Ao se tratar de pesquisas com crianças, como relata Horn (2013), participar das dinâmicas que envolvem o cenário educativo é condição essencial para a construção de vínculos afetivos e busca de aceitação e aproximação em suas brincadeiras e em seus espaços coletivos.

De acordo com Minayo (2010), a Pesquisa Qualitativa caracteriza-se em responder a questões muito particulares, trabalhando com o universo dos significados, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Especificamente, como já foi dito, o desenvolvimento da pesquisa se deu dentro de uma Unidade Municipal de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói que atende cerca de 190 crianças, em horário integral, com idades de 3 a 5 anos. A clientela da UMEI se caracteriza por filhos de trabalhadores de uma forma geral.

Nessa pesquisa foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se referem à temática, tais como: Barbosa (2006), Bondioli (2004), Corsino (2012), Faria e Aquino (2012), Forneiro (1998), Oliveira (1996 e 2002), Rosseti-Ferreira (1998), Zabalza (1998), dentre outros.

Quanto à perspectiva sociológica buscou-se referências em: Àries (1981), Corsaro (1997), Faria e Finco (2011), Sarmiento (2007), Sirota (2001), etc.

Ao buscar aproximações com a pesquisa etnográfica *com* crianças utilizei-me de autores como: Corsaro (2005), Cohn (2005), Sarmiento (2004), Faria, Demartini e Prado (2002), Rocha (2008), Graue e Waslh (2003), Tavares (2013), entre outros.

Com base no processo de pesquisa, nas informações geradas, nas leituras realizadas, aliada ao acompanhamento e diálogo com a professora orientadora, visei um trabalho investigativo que aprofundasse, dialogasse e contribuísse para o enfrentamento e superação das questões aqui apontadas.

2.1 Com quais crianças compartilhamos a escola da infância? As contribuições da sociologia da infância

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...
Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
(BARROS, 2001b, p.25)

O conceito de infância é fruto de uma construção social, porém, percebe-se que crianças sempre existiram, mas o sentimento de infância, de investimento dos adultos e da sociedade sobre elas e de sua regulamentação são ideias modernas. Ao se renovar ao longo dos tempos, a infância distingue lugares e papéis sociais a serem assumidos por crianças e adultos nas variadas sociedades.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981 p. 65).

Philippe Ariès (1981), no seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisa que até mais ou menos por volta do século XVI, não existia a particularidade da consciência sobre o universo infantil, o sentimento de infância era inexistente.

O *sentimento da infância* não significava o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência de particularidade infantil, essa que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

A concepção de infância, até então, baseava-se no abandono, pobreza, favor e caridade, desta forma era oferecido atendimento precário as crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral, e das crianças em particular. Em decorrência destas condições, uma criança morta era substituída por outros e sucessivos nascimentos, pois ainda não havia, conforme hoje existe, o sentimento de cuidado, ou *paparicação*, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Segundo Ariès (1981), na Idade Média, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, sendo vistas e pensadas não como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias.

Etimologicamente a palavra infância vem do latim IN (não) FÂNCIA (capacidade da fala), nessa perspectiva, a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais.

A partir do século XIX e XX, a infância começa a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade, começa a se pensar neste ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, começando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhecemos como infância.

A partir da década de 1990, especialmente nos estudos realizados sobre e com a infância na Pós-graduação brasileira, com base em questões de cunho mais sociológico, começaram a surgir concepções pautadas numa outra concepção de infância: “a criança como ator social”. A infância deixa de ser vista como “tempo de passagem” para constituir-se como componente da estrutura da sociedade.

Faria e Finco (2011), em *Sociologia da Infância no Brasil*, trazem a necessidade de abordar um ator social, a quem as ciências sociais ainda não deram a devida atenção: as crianças pequenas. Indicam a construção social da infância como um novo modelo, destacando a necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica da criança. Trazem uma proposta para que se compreenda “o espaço e o tempo chamado infância” e para que se perceba “como as crianças ocupam esse lugar”, assim como conceitos de “*criança contemporânea, criança presente, criança singular e criança múltipla*”.

De acordo com Sarmiento (2007, p.28), que versa sobre a visibilidade das crianças na educação infantil, a infância assume um caráter distintivo e constitui-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Sirota (2001, p.15) argumenta que, do ponto de vista das crianças pequenas, o “ofício de criança” confunde-se com o “ofício de aluno”, na primeira infância. O ofício de aluno indicava uma percepção passiva à cultura escolar por parte das crianças. Nessa perspectiva, as crianças, suas interações e brincadeiras tornavam-se invisíveis.

Corsaro (1997, apud NASCIMENTO, 2009) vem estudando crianças pequenas desde os anos 70. Apresenta dois conceitos importantes para a área: *reprodução interpretativa e culturas (de pares) infantis*. A autora critica a concepção durkheimiana de socialização que

indica que as crianças eram vistas à parte da sociedade e precisavam ser moldadas e guiadas por forças externas para tornarem-se seus membros. Ainda aponta que a socialização não é um processo de adaptação ou de internalização de valores e costumes, mas, ao contrário, um processo de apropriação, reinvenção e reprodução.

Central para essa visão de socialização é a apreciação da importância do coletivo, da atividade em comum – no qual as crianças negociam, partilham e criam culturas com adultos e com outras crianças. (CORSARO, 1997, p. 18, apud NASCIMENTO, 2009).

Para ele essas culturas são determinadas como “um arranjo estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os pares”.

O destaque à sociologia da infância parece constituir uma oportunidade epistêmica e política para uma mudança paradigmática na concepção de criança e, para, além das pesquisas, promoverem outras práticas. O contexto que possibilita esse novo olhar para a infância, constituído pela sustentação legal, pelas experiências internacionais e pelos novos estudos sociais sobre a infância propõem a participação e a visibilidade das crianças pequenas, a partir de seu reconhecimento como sujeitos de direitos, particularmente do direito à educação desde o nascimento, da pedagogia da escuta e da produção de culturas infantis, respectivamente.

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido
pela intimidade que temos com as coisas.
Há de ser como acontece com o amor.
Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que outras pedras do mundo.
Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2003)

2.2 Contextualizando a pesquisa: A UMEI Vinicius de Moraes



*Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada [...]
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero*

Figura 1 - Desenho feito pela aluna Rhyanna (GREI 5 A)

A UMEI Vinicius de Moraes esta localizada no bairro do Sapê em Niterói na Estrada Washignton Luiz S/N, Qd. 2 - lote 1, 2, 3. A escola começou a ser construída para atender a uma demanda do bairro a respeito do ensino fundamental, ainda no governo de Jorge Roberto Silveira. Ao assumir a prefeitura em 2013, como citei anteriormente, o Prefeito Rodrigo Neves implementa na educação pública municipal de Niterói o Programa “Mais Infância”. A UMEI, inaugurada no dia 07/08/2013, faz parte desse Programa.

O ano letivo foi iniciado em agosto de 2013 com sete (7) Grupos de Educação Infantil (GREI) (3 a 5 anos), sendo três Grupos de Educação Infantil (GREI) de 3 anos, dois GREIs 4 e dois GREIs 5 anos, num total de 142 alunos na educação infantil em horário integral. Os grupos de 1º ano e 5º ano do Ensino Fundamental (E.F.) pertenciam a E.M. Levi Carneiro, ou seja, toda orientação pedagógica fornecida aos alunos e professores era feita pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) da mesma. Apenas cedia-se o espaço físico para utilização da escola. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico¹⁰ (PPP) da UMEI Vinicius de Moraes (2014-2016)

Alguns embates parecem ter embasado este primeiro momento de criação da unidade já que, logo em sua inauguração, houve um protesto de moradores. Estes reivindicavam que o nome da escola fosse ‘Luiz de Souza Monteiro’ e não ‘Vinicius de Moraes’, pleiteavam ainda o atendimento ao ensino fundamental e a continuação da atuação da creche comunitária. Para tentar atender parte das reivindicações populares, ‘Luiz de Souza Monteiro’, se tornou o nome da quadra poliesportiva da escola e para atender a então falta de espaço físico da escola Levi Carneiro, três turmas de quinto (5º) ano passaram a ser atendidas na UMEI, no 1º turno e três turmas de primeiro (1º) ano, no 2º turno. Alguns conflitos estiveram presentes neste primeiro momento já que os seis professores da Levi Carneiro que atuavam na UMEI com o ensino fundamental, recebiam as orientações de sua escola de origem; também havia o desentendimento das merendeiras da UMEI com relação ao preparo e distribuição das refeições oferecidas a todos os alunos, pois se entendia que, por configurarmos uma UMEI de horário integral a rotina é pesada para atender aos alunos de horário integral (UMEI) e parcial (Levi) com o número de funcionários na cozinha que temos. (PPP UMEI VINICIUS DE MORAES, 2014-2016).

O grupo de profissionais que compunha a UMEI de início era assim formado: EAP (01 Diretor Geral, 01 Diretor Adjunto, 01 Pedagogo), 01 Auxiliar de Coordenação, 02 Merendeiras, 01 Auxiliar de Serviços Gerais, 14 Professores (contratados) para atuar nos grupos de Educação Infantil (02 professores por grupo), 01 Professor Coordenador (contrato). (MAPA ESTATÍSTICO¹¹ UMEI VINICIUS DE MORAES/FME, REF. 08/ 2013).

¹⁰ O Projeto Político-Pedagógico da UMEI Vinicius de Moraes está sendo construído mediante discussões com os coletivos da escola desde início de 2014.

¹¹ O Mapa Estatístico é um documento mensal (de fevereiro a novembro) exigido pela FME de comprovação do quantitativo de alunos e funcionários de cada unidade educativa da rede municipal de Niterói. É através dele que

O ano seguinte iniciou-se com uma peculiaridade. A EAP da UMEI decidiu por assumir a responsabilidade com os grupos de 1º ano do E.F, ou seja, a matrícula e toda vida escolar dos alunos e as orientações/discussões do trabalho desenvolvido com os professores nos horários de planejamento pedagógico (PL) seriam mediadas pela equipe da UMEI. Sendo assim, iniciou-se o ano de 2014 com a seguinte constituição: oito (8) Grupos de E.I (02 GREI 3 anos, 03 GREI 4 anos e 03 GREI 5 anos) com um total de 166 crianças na E.I.) e quatro (4) Grupos de 1º ano (horário parcial), num total de 99 alunos. Total de alunos matriculados na unidade era de 265 crianças. (MAPA ESTATÍSTICO UMEI VINICIUS DE MORAES/FME, REF.02/ 2014).

Após cerca de cinco meses de trabalho, a EAP da UMEI solicita à Secretaria de Educação/ FME que as matrículas dos alunos de 1º ano fossem feitas diretamente nessa Unidade. Sendo assim, em 2014, a UMEI passou a ter responsabilidades também com os alunos de 1º ano que antes era configurada pela EAP da E.M. Levi Carneiro. Com o término do 1º ano na outra Unidade, duas de suas professoras passam a fazer parte do quadro de funcionários da UMEI: Patrícia Lia Faillace e Margareth Ramos. (PPP, UMEI VINICIUS DE MORAES, 2014-2016).

Com relação ao quadro de funcionários, o início do ano (2014) foi contemplado com um Auxiliar de Portaria, mais uma Merendeira, um Agente de Administração Educacional (que mais tarde veio a ser o secretário da UMEI, por esta atender o 1º ano), mais três Auxiliares de Serviços Gerais, e um total de trinta e uma (31) professoras para atender aos grupos de referência, alunos com necessidades especiais (NEE), articulação pedagógica e coordenação. Dentre essas, apenas quatro profissionais com matrícula na FME. Ainda assim, percebe-se carência de funcionários (merendeiro/a e auxiliar de serviços gerais)¹² para atender a escola mediante a modulação específica para esta unidade.

Quanto ao espaço físico, esta unidade de educação apresenta-se em dois pavimentos, onde são distribuídas 10 salas de atividades, 01 sala de recursos, 01 sala de multimeios (leitura, mídias e tecnologia), 01 quadra poliesportiva coberta, 01 parquinho, 01 refeitório e 05 banheiros para alunos (sendo 02 adaptados para alunos NEE), espaços estes de uso específico das crianças. Com o desenvolvimento de alguns projetos de trabalho e a implementação do Projeto Educacional Instituinte (PEI)¹³/2014 (previstos no Projeto Político

as equipes gestoras da FME se baseiam com relação às necessidades das escolas, inclusive as solicitações de verba escolar pelas unidades são feitas através do quantitativo de alunos apresentados por ele.

¹² Como na UMEI tem-se apenas um funcionário administrativo no gênero masculino, a partir de agora adotar-se-á o tratamento com a maioria dos funcionários numa perspectiva de gênero feminino.

¹³ Projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico, formulados por profissionais das Unidades Municipais de Educação, bem como projetos formulados institucionalmente por estas unidades, que objetivem a melhoria da

Pedagógico e Plano de Ação da UMEI), alguns espaços foram redimensionados/ressignificados e criados. Como a implementação da Brinquedoteca¹⁴ e a criação do Ateliê¹⁵.

Para tentar responder, pelo menos precariamente, a demanda da comunidade pela grande procura por vagas para crianças de 3 anos e seguindo orientações da FME em conformidade com a Lei nº 12.796/2013 (que estabelece que a Educação Infantil inicialmente contemple crianças de 4 e 5 anos na pré-escola e que altera a LDB 9.394/96), a UMEI, no início de 2015 se organiza modificando alguns espaços para incluir na instituição mais 20 crianças (aproximadamente de 3 anos de idade). Os oito (8) GREIs atendidos em 2014, em 2015 se tornam nove, assim sendo: 02 GREIs de 3 anos com um total de 43 crianças; 03 GREIs de 4 anos com um total de 67 crianças; 04 GREIs de 5 anos com um total de 79 crianças e, num total geral de 291 crianças atendidas na pré-escola. Já o atendimento ao Ensino Fundamental ficou mesma formação do ano anterior (quatro grupos de 1º ano) atendendo toda demanda solicitada, num total geral de 102 crianças.

Percebe-se que a oferta de matrículas na UMEI ainda é insuficiente, principalmente no que tange o atendimento das crianças menores (3 anos) que é a maior procura, e torna-se inexistente na oferta de vagas para crianças de 2 anos de idade.

Apesar da estrutura da UMEI mesclar aspectos arquitetônicos da educação infantil (banheiros adaptados, parquinho, mobiliário) e do ensino fundamental (no primeiro andar mesas e cadeiras grandes, banheiro, quadra poliesportiva e etc.) por ser uma UMEI atendendo a uma demanda de outra escola, logo deverá retornar a sua configuração fundamental. Ainda não se sabe até quando essa situação será mantida, aguarda-se a ampliação da E. M. Levi Carneiro para atender essas crianças. Por enquanto, a UMEI se propõe a manter um ambiente estimulante e desafiador para que essas crianças, agora em processo de aquisição da linguagem escrita e da leitura, da construção de conceitos matemáticos e científicos, do

qualidade da educação básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no contexto sócio-educacional. Os projetos são elaborados em consonância com os Eixos Temáticos de Estudo e Pesquisa propostos nos Referenciais Curriculares da Rede Municipal. São priorizados aqueles que apresentam bom nível de aplicabilidade no cotidiano das Unidades Municipais de Educação, mostrando-se coerentes com as necessidades educacionais, pedagógicas e socioculturais das comunidades nas quais se originaram. Devem focalizar situações que dialoguem com o Projeto Político-Pedagógico e com o Plano de Ação Anual previstos por cada Unidade Municipal de Educação. Cada unidade recebe o valor máximo de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) para custear a execução das propostas aprovadas para gastos com material de consumo (itens de pouca durabilidade ou de consumo rápido e de uso exclusivo para o projeto proposto).

¹⁴ Projeto Instituinte/ 2014.

¹⁵ Em 2014, iniciou-se a criação do espaço do Ateliê trazida pela Pedagoga da UMEI, Alice Coutinho. A UMEI dará continuidade a proposta nesse ano de 2015, porém, de forma mais orgânica, como Projeto Instituinte.

conhecimento do mundo de forma mais sistemática, ampla e abstrata, se sintam seguras, dispostas e motivadas a conhecer o mundo.

A UMEI encontra-se na fase da construção de identidades, da discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), da constituição de seu projeto junto à comunidade, do reconhecimento e valorização do trabalho, da reflexão do grupo diante de um fazer *com* as crianças, e, de um fazer coletivo onde todos se sintam responsáveis pela educação dos pequenos. A construção do documento iniciou-se um ano aproximadamente da inauguração da UMEI, em setembro de 2014. O objetivo do PPP para essa unidade é, além de estabelecer diretrizes de um trabalho comum, orgânico e articulado, ser capaz também de anunciar e trazer os sonhos e apostas de educadores comprometidos com a infância.

Percebe-se que o importante e o fundamental nas fases de discussão/construção do documento é que todos os sujeitos envolvidos (educadores, trabalhadores da limpeza, merendeiras, cozinheiras, pessoal da secretaria, da portaria, direção e famílias) estejam empenhados em contribuir, aprovar e atuar de acordo com as decisões e encaminhamentos que o documento apontar. Espera-se que todos possam fazer suas contribuições para a construção deste documento inicial, que como diria Sônia Kramer “uma proposta pedagógica é sempre uma aposta, não sendo um fim, mas um caminho que se constrói no (ou ao) caminhar”. (KRAMER, 1997, apud BARBOSA & HORN, 2008, p. 43).

De acordo com a Portaria 878/2009 o Projeto Político-Pedagógico institui a Proposta Pedagógica que fundamentará todo trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Em seu Capítulo III (Do Planejamento, do Currículo e da Avaliação), traz nos seus Artigos 25 e 26 a necessidade de um planejamento contínuo e dinâmico, que favoreça a reflexão, a projeção, a tomada de decisão, a implementação e o acompanhamento das ações referentes a cada Unidade de Educação, no seu contexto global e no que se refere especificamente ao processo de ensinar e de aprender.

Art. 25: O Projeto Político-Pedagógico da Unidade de Educação é um documento que registra concepções, finalidades, intenções, metas, objetivos, processos avaliativos e formas de mediação e organização do trabalho pedagógico, construído para um período plurianual, podendo passar por revisões e/ou alterações sempre que necessárias. Art. 26: No processo de elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico, a Unidade de Educação deverá ter como referência a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação, priorizando a participação da comunidade escolar, garantindo a representatividade dos diferentes segmentos que a integram.

A jornada na UMEI, com relação à organização do trabalho pedagógico, assim como nas outras escolas da rede municipal de Niterói, é bem marcada. Semanalmente, todas às quartas-feiras, acontecem às reuniões de Planejamento Pedagógico (PL) que têm:

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

Em função dessa dinâmica de trabalho, as atividades se encerram mais cedo para as crianças, o que se traduz para a educação infantil de tempo integral a saída acontecer às 15 horas às quartas-feiras, ao invés das 17 horas como nos outros dias da semana. Ainda assim, é garantido às professoras de matrícula da FME o horário de 1/3 de planejamento, previsto em lei e, conseguido através das reivindicações dos profissionais da educação de Niterói. Sendo assim, os profissionais, além das duas horas de planejamento (PL) coletivo às quartas-feiras possuem mais duas horas de PL durante a semana e quatro horas de PL fora da unidade que pode ser dedicado a sua formação profissional. Especificamente na UMEI pesquisada isso acontece com a minoria dos profissionais já que grande parte é professora de contrato temporário. Das 18 professoras regentes na educação infantil, apenas 02 são de matrícula efetiva.

Outra questão importante no “tempo” dessa unidade escolar é a efetivação do Conselho Escola Comunidade (CEC) e da Eleição Direta para Diretor Geral e Adjunto da UMEI. Como dito anteriormente, a escola encontra-se em processo inicial de construção de sua identidade política e pedagógica visando uma gestão mais participativa. Quando iniciou suas atividades, a UMEI recebeu seus diretores indicados pelo Secretário de Educação¹⁶ por ser uma unidade nova e ainda não ter um Conselho Escola implementado, o que assegura a esta todos os tramites para constituição de uma Unidade Executora.

Hoje, o CEC já está em funcionamento com as devidas representações da comunidade escolar (representações das famílias dos alunos, servidores efetivos e representação da associação de moradores do bairro). Quanto à participação nas eleições diretas¹⁷ para Diretor e Diretor Adjunto, os profissionais da UMEI Vinicius de Moraes esperam a sua participação no final do ano de 2016. Segundo consta no Decreto 11516/2013 de 02/11/13, para concorrer

¹⁶ Professor Waldeck Carneiro

¹⁷A opção política pelo sistema de escolha dos diretores escolares por eleição direta iniciou-se em 1991 na Rede Municipal de Educação de Niterói.

ao cargo de Diretor o servidor deverá pertencer ao grupo ocupacional do magistério, escolhidos trienalmente através de consulta direta, no âmbito escolar, e por servidores efetivos, pais de alunos (alunos que não podem votar), alunos (a partir do 2º ciclo) matriculados na unidade de educação.

O quadro de professores da UMEI, em 2014, era de 27 educadoras, sendo que 16 atuavam na educação infantil, quatro no ensino fundamental, quatro eram professores de apoio das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), uma professora de sala de recursos, uma professora coordenadora de turno e uma professora articuladora. Sendo que desse quantitativo de professores, apenas três tinham vínculo efetivo de matrícula.

Em 2015, esse quantitativo de professores atuantes nos grupos de educação infantil cresceu, devido ao aumento de mais um grupo de 5 anos (GREI 5D), quando foi apontada sua necessidade de formação na demanda de matrícula. Sendo assim, contamos com um total de 30 professoras distribuídas nos grupos de 1º ano e Educação Infantil, dentre elas 18 no trabalho com crianças de 3 a 5 anos.

A projeção para 2016 é ainda um pouco maior. Devido à grande procura da comunidade do Sapê nas matrículas de 2, 3 e 4 anos, a Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) solicitou à direção da UMEI a abertura de mais dois grupos de educação infantil para atender crianças na faixa de três e quatro anos. Assim sendo, os nove grupos formados em 2015, em 2016 se tornaram onze e o atendimento se dá a aproximadamente 220 crianças em horário integral.

Esse aumento de crianças implica na (re) organização dos espaços, limpeza e manutenção da UMEI; além de colocar em cheque a garantia de preparação de todas as refeições diárias. Toda essa problemática vem se devendo ao fato de ainda não termos um quadro de pessoal de apoio (auxiliar de serviços gerais e merendeiras) condizente com a nossa modulação¹⁸. Hoje, contamos com 04 merendeiras (quando a modulação indica 08 profissionais para atender esse quantitativo de crianças de horário integral) e apenas 03 auxiliares de serviços gerais para cuidar da limpeza e manutenção (quando a modulação indica 05 profissionais).

Ainda não se conseguirá atender crianças de zero a dois anos de idade. E outros espaços dentro da UMEI terão que ser pensados/ reorganizados e replanejados para que se garanta o atendimento de qualidade para esse coletivo infantil.

¹⁸ Portaria FME nº 431 de 24/05/2010

2.3 Questões teórico-metodológicas da pesquisa *com* crianças

Um dos grandes desafios que se coloca aos pesquisadores/as da pequena infância diz respeito à relação do (a) pesquisador (a) com as crianças, principalmente na pesquisa qualitativa, de cunho participativo. Todo estudo pressupõe escolhas teóricas e metodológicas, que de modo geral refletem e dialogam com a biografia do pesquisador (a) e de suas escolhas políticas e epistêmicas. Neste sentido, a pesquisa desenvolvida por mim foi fundamentada a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância; referencial esse que me ajudou na compreensão da infância como uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como o reconhecimento das crianças que compõem o coletivo infantil como atores sociais constituídos na cultura e construtores de cultura.

O referencial da Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, mais dialógica, fomentando a criação de metodologias de investigação com as crianças e não sobre as crianças, considerando-as atores sociais e produtoras de culturas (FARIA & FINCO, 2011).

Quinteiro (2002) nos lembra do desafio que é pesquisar com as crianças: “pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos”. Pensando nisso, procurei buscar caminhos metodológicos dos quais pudesse estar *com*, *auscultasse* e observasse as crianças no seu cotidiano educativo.

Trago o termo *auscultar* (ROCHA, 2008) para fazer referência à necessidade de um olhar sensível para as crianças nas pesquisas *com* crianças. Rocha (2008) utiliza o termo *auscultar* contrapondo-se ao termo *escutar/ouvir*, pois este se associa a uma simples recepção de uma informação. Já quando se *ausculta*, também se compreende a comunicação feita pelo *outro*, envolvendo sempre: recepção-compreensão-interpretação.

A etnografia, metodologia escolhida para investigação, representa um método de produção de dados com base nos estudos e procedimentos da Antropologia. Requer a presença prolongada do pesquisador (a) no contexto social investigado, um contato direto com as pessoas e as situações. Um modo de olhar e compreender baseado na descrição densa e aprofundada dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem no contexto investigado, exigindo muita capacidade de escuta e interpretação rigorosa, ou seja, muita vigilância epistêmica para não realizar leituras apressadas e preconceituosas dos fenômenos investigados.

Sob esse ponto de vista de pesquisa com crianças, dialogo com Graue e Walsh (2003) que afirmam que as pesquisas centram-se sempre nas relações. Não se objetiva pesquisar o que se passa dentro das crianças, mas sim entre elas.

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa, especificamente, foram as crianças de alguns grupos como: um grupo de 3 anos nomeados por eles como Turma Presente , um grupo de 4 anos da Turma Estrelinha e um grupo de 5 anos da Turma da Mônica, e que se colocaram como protagonistas da investigação. Não desconsidere os outros grupos da educação infantil que fizeram parte também na observação e produção de dados. Os cenários contemplados na investigação foram os diferentes espaços utilizados no cotidiano pelos grupos. Minha participação se deu no dia a dia, alternando os momentos da rotina dos grupos (refeitório, sala de atividades, brinquedoteca, atividades na quadra, etc.), visando observar/acompanhar e participar com as crianças, em diferentes momentos, do que acontecia entre elas nos distintos espaços e tempos da UMEI.

Procuro descrever a minha caminhada metodológica, partindo de um olhar de estranhamento quanto à organização dos tempos e espaços vividos pelo coletivo infantil na UMEI. Socializo, assim, as hipóteses levantadas, os dados construídos, fazendo uma descrição de como foi minha entrada no campo.

A *geração* de dados com as crianças tem sido feita de forma sistemática, já que se percebe a presença da pesquisadora diariamente na escola, pois esta faz parte da direção da UMEI. Pode-se dizer que a interação cotidiana prolongada no universo da pesquisa colabora para tal. Utilizo o termo *geração de dados* e não coleta de dados, com base em Graue e Walsh (2003) que afirmam que os dados não ‘andam por aí’ à espera de serem recolhidos, ao contrário, eles provêm das relações e das interações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa.

A produção de dados ao se tratar de pesquisa *com* crianças pode abranger diferentes e variadas formas de registro. Graue e Walsh (2003) afirmam que a seleção dos instrumentos a serem utilizados

são ferramentas importantes de geração de dados e maneiras importantes de garantir que o processo de geração de dados abranja uma multiplicidade de perspectivas. Os instrumentos são coisas, coisas utilizadas para auxiliar na descrição sistemática, quer da mediação, quer da narrativa. Um bom instrumento torna mais fácil um tipo particular de descrição sistemática (p. 149).

Nesse percurso, utilizei-me de algumas estratégias como auscultar os coletivos infantis através da assembleia, que possibilitou o direito de participação dos pequeninos em algumas decisões e planejamentos de atividades que envolveram o dia a dia da UMEI. Segundo Castro (2010), a criança só aprende a participar, participando. Assim, “é no exercício diário e social de negociação, de escuta, de argumentação, de escolhas, que se constrói o conceito e as práticas democráticas.” (CASTRO, 2010).

A utilização do desenho infantil como forma de linguagem da criança (GOBBI, 1999) e como fonte documental, também foi um dos elementos constitutivos para a construção de dados. Segundo GOBBI (2012), “o desenho permite conhecer melhor aquilo que a criança desenhista é”, sendo assim, como instrumento de pesquisa, me permitiu conhecer como as crianças habitam os tempos e espaços UMEI.

Outra ferramenta epistêmica e metodológica utilizada foi o registro fotográfico. A fotografia foi utilizada por mim (e algumas vezes pelas crianças) como forma de registro das observações do cotidiano da UMEI, como registro das entrevistas feitas com as crianças. Embora não tenha tido como proposta aprofundar nesse trabalho a questão da fotografia como ferramenta de produção de dados na pesquisa, entendo o uso da fotografia como código de linguagem não verbal e como narrativa figurada, pois concordo com Leite (1993) que, “tanto o pintor como o fotógrafo precisam sempre efetuar uma escolha para recortar na continuidade do mundo, o campo significativo que lhes interessa”.

Houve necessidade de ‘fazer diferente’ a entrevista com as crianças. De uma forma que elas se sentissem à vontade e não fossem induzidas a responder o que a pesquisadora ‘almejava’ ouvir. A entrevista é um recurso importante para complementar à busca de significados sobre algumas questões que nos chamam atenção nas interações com as crianças. De acordo com Graue e Walsh (2003) as entrevistas precisam ser interessantes para as crianças e, quando são realizadas em pequenos grupos, facilita o diálogo entre elas.

O trabalho com a fotografia possibilitou que a criança, enquanto protagonista, documentasse e evidenciasse suas representações acerca dos *tempoespaços* vividos na UMEI Vinicius de Moraes e se tornassem efetivamente parceiras no processo de investigação. Segundo Gobbi (2003), as máquinas fotográficas tornam possível conseguir imagens que colaboram com a capacidade de olhar a partir de pontos de vistas alternativos podendo se constituir como um texto que “narra” e registra a história da escola, da cidade e do bairro através dos olhares das crianças.

Outras formas de registro foram utilizadas como: as gravações das assembleias, o registro no caderno de campo, os registros fotográficos feitos por mim, para leituras dos contextos e triangulação dos dados.

Pensando na possibilidade de reorganizar de forma compartilhada os espaços físicos e arquitetônicos para a jornada diária do coletivo infantil, intencionando uma maior qualidade no tempo de permanência das crianças na UMEI Vinicius de Moraes foi implementado

através do Projeto Educacional Instituinte¹⁹ o espaço da Brinquedoteca, em 2014 e do Ateliê, em 2015.

No contexto, pode-se dizer que a brinquedoteca além de oferecer atividades lúdicas, também influencia definitivamente na formação e desenvolvimento da criança, sendo um local que representa não só um ‘depósito ou cantinho’ de brinquedos, mas sim, espaço para a interação com os pares e desenvolvimento integral do ser humano. O objetivo de promover esse espaço é compartilhar com a criança mais uma possibilidade de ampliar o seu universo de exploração e, conseqüentemente, de conhecimento dentro do tempo vivido na UMEI.

Quanto ao espaço criado do ATELIÊ, no ano de 2014, iniciou-se uma tímida experiência trazida pela Pedagoga da UMEI. Montou-se o espaço e foram disponibilizados materiais que a escola já possuía, para o trabalho com as crianças. No entanto, a ausência de novidades, pela proximidade que todos já possuíam cotidianamente com aqueles materiais, acabou por comprometer um uso mais intenso e planejado do ateliê.

Esses dois espaços, nesse momento, não foram pensados e planejados *com* a criança. Partindo das observações diárias dos interesses e necessidades do coletivo infantil é que o grupo de profissionais e a Equipe de Articulação Pedagógica (EAP)²⁰ da UMEI construíram a proposta da Brinquedoteca em 2014, e do espaço do Ateliê, propriamente dito em 2015. O Ateliê, assim como a brinquedoteca, surgiu também pela necessidade de se trabalhar com *as cem linguagens* (MALAGUZZI,1999) na educação da pequena infância, numa relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança como: a expressão, o afeto, a socialização, o movimento, a fantasia, o imaginário, a sexualidade, etc.

2.4 O Grupo de pesquisa: quem são essas crianças?

Iniciei o trabalho de campo, em 2014, observando de uma maneira geral as rotinas desenvolvidas no dia a dia da UMEI com todos os grupos de crianças de 3 a 5 anos. Graue e Walsh (2003, p. 121) afirmam que “[...] o trabalho de campo, uma vez iniciado, pode ser fácil. Entrar no local é que pode ser difícil. Iniciar a investigação com crianças é que pode ser mesmo muito difícil [...]”.

¹⁹Projetos educacionais de aperfeiçoamento pedagógico, formulados por profissionais das Unidades Municipais de Educação, bem como projetos formulados institucionalmente por estas unidades, que objetivem a melhoria da qualidade da educação básica, o protagonismo das instituições e dos profissionais envolvidos no contexto sócio-educacional.

²⁰ A EAP das escolas da rede municipal de Niterói é formada por: direção, pedagogo(a), secretário(a) e coordenação de turno.

A entrada no campo para mim não foi difícil, eu já estava lá, as relações já estavam tecidas, tanto com as crianças quanto com as professores. Iniciar a investigação é que realmente foi dificultoso. Principalmente, por fazer parte da equipe pedagógica da UMEI, já estava imbricada nas rotinas. Apesar de ser aquela pessoa, que segundo a turma da Mônica (GREI 5 A), *que não fazia nada dentro da escola, que só passeia*. Essa é a atribuição dada a mim pelas crianças, enquanto diretora.

Por onde, quando e como começar a gerar os dados das minhas questões de estudo? Como fazer pesquisa com crianças? Que ferramentas utilizar e com quais grupos? Estas questões me geravam ansiedade e dúvidas. Graue e Walsh (2003, p. 120) afirmam que ao se fazer trabalho de campo com crianças tem de se encontrar maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas.

Início contextualizando os três grupos de frente escolhidos por mim para estar produzindo os dados da pesquisa. O porquê da escolha desses grupos?

Como já dito anteriormente, os atores que fizeram parte dessa pesquisa, foram algumas crianças dos grupos da Turma Presente (GREI 3B), da Turma Estrelinha (GREI 4C) e da Turma da Mônica (GREI 5A) que se colocaram como protagonistas da investigação.

As interações e empatias já existiam entre pesquisador e grupo com quem se pesquisa e entre pesquisador e professoras desses grupos. As professoras dos grupos de referência se propuseram a estar com seus grupos participando da produção de dados.

A Turma da Mônica, grupo constituído por 19 crianças, sendo 09 meninas e 10 meninos com 5 anos completos²¹, dentre esse número encontramos 12 crianças negras e 7 brancas que estão na UMEI desde sua inauguração em 2013. Eles entraram com 3 anos e vieram da Creche Ercílio Marques²². Hoje estão finalizando o ciclo infantil²³. A professora desse grupo os acompanha desde a creche, onde nessa época ainda era contratada. No final do ano de 2013, ela foi convocada pelo concurso, continuando assim, nesse grupo de referência e constituindo uma das poucas professoras efetivas na UMEI.

O tempo de convivência, ao longo desses três anos, da maioria das crianças e a convivência na jornada de nove horas diárias faz a intimidade desse grupo dentro do espaço educativo. É um grupo muito bem posicionado e que sabe o que quer. As crianças, quase

²¹ Idade que é exigida pela legislação completada até 31 de março.

²² A Creche Ercílio Marques fazia parte do Programa Criança na Creche (PCC) do município de Niterói. Com o fim das suas atividades em 2013, como justifica o PPP da UMEI Vinicius de Moraes, as crianças automaticamente foram inseridas neste novo espaço educativo.

²³ O Ciclo Infantil nas UMEIs da Rede Municipal de Niterói atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade e, é caracterizado em um único Ciclo, com duração de 6 períodos letivos oferecidos nos regimes de horário integral e/ou parcial.

todas, se propõem a participação das atividades que acontecem diariamente e gostam de se apropriar dos assuntos da UMEI. A professora vem trabalhando com o grupo a capacidade de se colocar, se posicionar, opinar e criticar. Nesse sentido, o trabalho com as assembleias vem se constituindo como uma necessidade do grupo, onde coisas importantes do cotidiano delas são discutidas e decididas. Percebe-se um grupo crítico e questionador. Nesse grupo, destaca-se o Jonathan como pesquisador.

A Turma Estrelinha é um grupo equilibrado em relação ao quantitativo, sexo e etnia. Grupo de 4 anos que constitui-se por 20 crianças dentre elas 10 meninas e 10 meninos, sendo 9 crianças negras e 11 brancas. Esse grupo foi formado em 2014 e está junto em sua maioria desde sua entrada na UMEI no GREI 3. Percebe-se que é um grupo que, apesar de sua pouca idade, é participante e autônomo em suas ações. As crianças mostram interesse no espaço do ateliê, mas sendo a paixão deles a brinquedoteca. Algumas crianças demonstram liderança no grupo como Lara e Gabriela, sendo a Fernanda, muito comunicativa. As três meninas de quatro anos participam gerando dados para pesquisa, fotografando os espaços, participando ativamente das assembleias, etc.

A professora, por muito tempo caminhou com esse grupo sozinha, devido problemas de saúde da professora que fazia parceria com ela. Quando surgiu a proposta do projeto ‘A voz da pequena infância’, foi a primeira que se interessou em estar participando com seu grupo das assembleias.

A Turma Presente é o grupo mais novo em idade e tempo na UMEI. Com apenas três anos eles participam ativamente das propostas e também já são proponentes. O grupo constitui-se por 11 meninas e 11 meninos, sendo 16 crianças brancas, 5 negros e uma de etnia indígena, totalizando assim, 22 crianças participativas e dinâmicas. As professoras desse grupo também trabalham com as crianças a proposta das assembleias. Esse grupo já criou vínculos afetivos com seus pares, com outras crianças e com os adultos. Reconhecem-nos em suas determinadas funções e estão muito bem adaptados às rotinas do espaço educativo.

3 O (S) TEMPO (S) E O (S) ESPAÇO (S) DA/NA ESCOLA DA PEQUENA INFÂNCIA

[...] Tudo tinha um tempo...
 Tempo para nascer, crescer, viver e morrer.
 Tempo para fazer as coisas, descansar, sorrir, ficar sério.
 Tempo para brincar, estudar, comer, fazer dieta...
 Tempo para dar e receber, fazer barulho e silenciar...
 Tempo para ir, outro para ficar...
 Tempo para rir, outro para chorar.
 Armando foi descobrindo que a vida era tempo,
 e o tempo era diferente a cada instante e diferente para cada um... [...]
Guttmann

Para iniciar as reflexões sobre o tempo vivido pela criança numa jornada diária de 9 horas em 5 dias na semana na UMEI Vinicius de Moraes é que trago um pouco da história lida *Armando e o Tempo* de Guttmann (2004), a qual inspirou-me devido a sua semelhança com os conceitos de tempo que verso.

A história revela que Armando, uma criança, por já conhecer as letras, palavras e a importância de seus sonhos, resolveu conhecer melhor o tempo e criou um relógio para medir seu próprio tempo. Mas, Armando fica confuso porque descobre que o tempo do relógio (chrónos) não é o mesmo das suas emoções, sentimentos e pensamentos (aión). Sendo assim, ele decide fazer alguma coisa para conciliar esses dois tempos diferentes.

Percebendo que o tempo do mundo era diferente do tempo de cada um, pergunta para si: “Então, o que é o tempo? Se o tempo que marca o relógio não é o mesmo que marca nosso coração e o nosso pensamento? O que é o tempo se o tempo de cada um é diferente do tempo de fora?” (p. 17-18). Resolveu desmontar o seu relógio, mas percebeu que mesmo assim, o tempo continuava andando. Depois de muito pensar, decidiu não mais parar o tempo, mas aproveitá-lo.

3. 1 Que é, pois, o tempo na escola da infância?



A infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. (KOHAN, 2004, p. 54)

Figura 2 - Desenho de Fernanda²⁴

Para Kohan (2004), ao se pensar a infância exige-se pensar também o tempo. Os gregos da Antiguidade usavam três palavras diferentes para se referir a tempo ou a ideia de temporalidade. Chrónos, Kairós e Aión são os termos reconhecidos do tempo grego com diferenças significativas entre si.

Enquanto Chrónos é o tempo cronológico, “que designa a continuidade de um tempo sucessivo” (KOHAN, 2004, p. 54), ou seja, marcado pela linearidade entre passado, presente e futuro. É apenas um limite entre o que já foi e o que ainda não é. Ninguém pode parar Chrónos, é o tempo das previsões e dos calendários, um tempo irrecuperável. Kairós refere-se ao tempo enquanto oportunidade. Significa “medida”, “proporção”, e, em relação com o tempo, “momento crítico”, “temporada” (KOHAN, 2004, p. 54). Os movimentos em Kairós não são qualitativamente iguais. Em Chrónos os segundos são os mesmos, já em Kairós um minuto pode ser bem diferente do outro.

A terceira palavra é Aión, que é o tempo da experiência, do acontecimento, do pensamento, da contemplação. É o tempo experimentado e não o que se passa exatamente e, que segundo Kohan (2004, p. 54) é “a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não mensurável nem sucessiva, intensiva”. Ainda segundo Kohan, “esse modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números”(p. 55).

É o tempo que o *Armando* criou para si, o relógio do seu tempo com todas as coisas que ele gostava e fazia durante o dia e que somente existia dentro dele. Criou, assim, um relógio diferente, onde, no lugar dos números, existiam as coisas que ele também gostava de fazer.

²⁴ Atividade a partir de conversa na rodinha sobre as ideias que a criança tem do mundo que vive (GREI 5C).

[...] Ele passou a viver com dois relógios: um deles marcava o tempo das coisas, das pessoas e dos compromissos com o mundo, e o outro marcava o tempo de sua imaginação. O tempo da imaginação existe em todas as pessoas e, em geral, é muito especial para cada um! [...] (GUTTMANN, 2004, p. 32-33)

Esse tempo aiônico possibilita que se viva outra lógica temporal em nossas vidas. Mesmo vivendo o tempo cronológico, devemos experienciar o tempo aiônico.

Então, *qual é, pois, o tempo que se vive na escola da infância?* Regido por Chrónos, o dia a dia no espaço educativo acompanha calendários e rotinas que estruturam a jornada de 9 horas. O que Kohan (2004) e Guttman (2004) nos instigam é pensar numa dinâmica de trabalho com as crianças que tragam a condição da experiência e considerem o tempo de cada um.

No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. (KOHAN, 2004, p. 55)

3.2 Como organizar o dia a dia de tantas crianças?



Figura 3 - Desenho João Victor (2016) - GREI 5C²⁵

Pode-se considerar a escola como um único espaço que é frequentado diariamente, e durante um número significativo de tempo pelas crianças. Para os pequenos que permanecem nessa jornada integral de 9 horas diárias no espaço educativo, é aí que, a aprendizagem perpassa para além do convívio familiar e se dá na condição de aprender a viver e a conviver com seus pares, com outros sujeitos. Se for nesse espaço que grande parte do seu dia transcorre, é preciso que as crianças se sintam bem e que sejam felizes.

A jornada de 9/5 na UMEI Vinicius de Moraes constitui-se num acontecer de situações encadeadas e distribuídas na dinâmica do seu 'dia', ou seja, gira em torno de uma rotina. Observando o cotidiano da UMEI pode-se dizer que a rotina é dividida em macrounidades temporais (GALDABINO, 2004) que estruturam o 'dia'. Sendo elas: entrada,

²⁵Atividade a partir de conversa na rodinha sobre as ideias que a criança tem do mundo que vive.

desjejum, atividades (diferentes espaços), banho, almoço, descanso, lanche, atividades, janta e saída.

O tempo é o elemento que permeia todas as atividades da UMEI. Sejam elas nos ambientes, que são os espaços redimensionados/ressignificados e/ou criados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (como a sala de multimeios, a brinquedoteca, a quadra, o ateliê, a casinha e os parquinhos interno e externo), sejam nas interações entre seus atores (entre crianças-crianças, crianças-adultos), na sucessão de acontecimentos criados pelas situações educativas até o tempo histórico, que são as marcas temporais vividas no cotidiano, um tempo bem demarcado a ser realizado durante o ‘dia’.



Eu gosto da sala de vídeo... minha escola é linda e colorida! (Polyana – GREI 5 C – 2015)

Figura 4 - Desenho de Polyana (2015) ²⁶

E o que seria essa rotina nesse cotidiano? Pensando nessa perspectiva dialogo com Barbosa (2006) para falar de rotinas vividas no cotidiano da UMEI.

Barbosa (2006) defendeu as rotinas na educação infantil, mas conclui que, quando a escola da infância é organizada em rotinas rígidas por temporalidades rígidas essas resultam em instrumentos de controle do tempo e do espaço com o objetivo de padronizar e a regulamentar a vida das crianças, de suas famílias e dos educadores.

Trazendo o conceito de rotina, Barbosa (2006, p. 35) que diz que “essa é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”, pensa-se num tempo demarcado para todas as atividades cotidianas. Passa a ser uma sucessão de acontecimentos que se tornam mecanizadas, como forma de organização da cotidianidade.

Nessa organização das rotinas, considera-se o modo de funcionamento da instituição, os horários de entrada e saída, as atividades nos diferentes espaços, os horários das refeições e os turnos dos funcionários. Barbosa (2006) também diz que para a fundamentação e

²⁶ Atividade: ‘Eu gosto da minha escola...’ - GREI 5C

operacionalização da estrutura interna das rotinas, considera-se a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e as propostas de atividades e a seleção e oferta de materiais.

Em anexo, encontra-se a rotina da UMEI Vinicius de Moraes, através de seu cronograma de horários, criado coletivamente com o grupo de professores para atender todos os grupos na utilização de todos os espaços da instituição (desjejum, almoço, lanche e janta), os horários do banho e do descanso.

Partindo dessa temporalidade biológica, que é mais rígida para garantir a gestão dos espaços da UMEI, é que se planejam as atividades em outros *temposespaços*²⁷. Sendo assim, não se pode deixar de associar o tempo da UMEI com o tempo Chrónos e o tempo Kairós, pois as atividades das rotinas estão organizadas com uma duração de tempo e num tempo determinado.

Contrapondo-se à rotina, o cotidiano segundo Barbosa (2006, p. 37) é muito mais abrangente e se refere a um *espaçotempo* fundamental para a vida humana, pois tanto é nele que acontecem todas as atividades repetitivas, rotineiras, assim como ele é o lócus. Ir à UMEI todos os dias é uma atividade cotidiana e um desses elementos que integram o cotidiano (o banho, por exemplo) faz parte da rotina. O cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela.

Durante as discussões do Projeto Político-Pedagógico nos horários de reunião pedagógica (PL) da UMEI Vinicius de Moraes observou-se que as rotinas são valorizadas e vistas como elemento fundamental na constituição de uma pedagogia da infância. Fica visível que o objetivo da constituição dessas rotinas é o bom funcionamento e a organização do cotidiano e, também, a constituição da subjetividade de seus atores.

3.3 O cotidiano na UMEI



Todo dia ela faz tudo sempre igual
 Me sacode às seis horas da manhã
 Me sorri um sorriso pontual
 E me beija com a boca de hortelã
 (Cotidiano – Chico Buarque)

Figura 5 - Desenho de Jonathan (2015)²⁸

²⁷ Pretende-se aqui fomentar a articulação entre os conceitos e indicar que há um movimento entre eles.

²⁸ Atividade proposta para o GREI 5A: 'A minha escola'

Oito horas da manhã. Horário de entrada das crianças na UMEI. Enquanto não se abre o portão, as crianças aguardam com seus responsáveis no *hall* de entrada. Algumas vêm acompanhadas com alguma pessoa de sua família, outras com transporte, de rota como costumam falar, ou até de moto táxi.

Quando o portão é aberto, os grupos de crianças menores (3 e 4 anos) se direcionam para o refeitório para o desjejum. Os outros (4 e 5 anos) se encaminham para as suas salas de referência, aonde, já chegam pendurando suas mochilas no espaço criado por eles que fica no corredor em frente à sala. Hora de entregar as agendas para as professoras e sentar na rodinha. Ali, os assuntos surgem ou são direcionados de acordo com o planejamento das professoras. Esse também é o momento de escutar as vozes infantis.

Evidencia-se na parte da manhã o momento das atividades, sejam elas, o desenvolvimento dos projetos de trabalho, as brincadeiras dirigidas, o momento da recreação com a professora de educação física e as atividades nos diferentes espaços (brinquedoteca, ateliê, multimeios, quadra e parquinho).

Chegada a hora do almoço, assim como o desjejum, as crianças menores descem primeiro e depois as maiores. O refeitório não comporta todos os grupos de educação infantil, que totalizam 220 crianças aproximadamente, sendo assim, organiza-se o horário em dois momentos para atender a educação infantil, e um terceiro momento, o ensino fundamental (50 crianças por turno). O refeitório também é um espaço onde as crianças interagem com seus pares, com crianças de outros grupos e de outras idades e com outros adultos.

Ao término do almoço elas se dirigem para o escovódromo para higiene bucal. Logo em seguida, seguem para a sala de referência e está na hora do descanso. Há crianças que gostam de dormir, outras que não sentem mais necessidade do sono durante o dia. Percebe-se nesse momento que é preciso organizar o ambiente e dispor de diferentes ‘arranjos’ para atender as necessidades subjetivas de cada uma. A diversidade de materiais, a organização da sala em diferentes ‘cantos’ são possibilidades que atendem os grupos nesses momentos.

No turno da tarde concentram-se atividades mais livres e/ou também os usos dos espaços como a brinquedoteca, ateliê, etc.. Geralmente, também é o melhor horário para a participação das famílias nas atividades com as crianças como: as cirandas de leitura, as apresentações dos projetos de trabalho e as mostras pedagógicas. *Lanche... banho...* Para a maioria dos grupos essa é a hora do banho que, pelo quantitativo de crianças torna-se impossível a dinâmica em um único turno. Enquanto umas tomam banham, outras se arrumam sozinhas, mas com a supervisão das professoras. Outras estão lendo histórias, brincando com jogos ou conversando entre si.

Dezesseis e quarenta e cinco. Hora em que se abre o portão. É chegada a hora de ir para casa. Mais um dia chega ao fim. Na dinâmica que as crianças organizam com seus pares nos seus grupos, também aguardam seus responsáveis para buscá-las.

A leitura que o grupo de profissionais da UMEI Vinicius de Moraes faz em relação a essa *rotina* nesse *cotidiano* é que a organização dos tempos e espaços na escola da infância se faz necessária. Não como critica Barbosa (2006), uma rotina rígida num tempo rígido em todas as ações educativas. E sim, uma rotina que oriente nossos olhares para a participação das crianças nas ações educativas e nos instigue a observar os episódios infantis em um grande relógio do tempo, pois o tempo para a criança é o aqui e o agora. Que possibilite à criança de conhecer os episódios de cuidado e educação, que ajude as famílias a ter informações desses momentos e possibilite sua participação na dinâmica da UMEI e, por fim, que ajude também a organizar o trabalho de todos os educadores da escola da infância.

4 COMO SER GESTORA E PESQUISADORA DA ESCOLA DA INFÂNCIA?

Ao chegar à UMEI Vinicius de Moraes como Diretora sabia que teria muitos desafios a enfrentar, não somente aqueles referentes ao trabalho pedagógico da escola (a dinâmica do trabalho em horário integral, a questão da maioria das professoras serem contratadas²⁹, a discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), etc.), mas também os referentes à questão que considero mais difícil que é a organização de uma unidade voltada para a gestão participativa.

A gestão de uma escola da pequeníssima infância, ou seja, aquela que atende crianças de 0 a 5 anos está diante de uma exigência: considerá-la um lugar de educação e cuidado em todos os seus *espaços e relações*. Sendo assim, gera uma expectativa de que todas as pessoas envolvidas no processo educacional, principalmente as crianças, tenham respeitado seu direito à participação do que acontece nesse ambiente.

Pensando no movimento de discussão que a Equipe Pedagógica da UMEI vem traçando com o grupo de profissionais nas reuniões pedagógicas, com relação ao ouvir a voz dos coletivos infantis nas decisões das rotinas e da utilização dos tempos e espaços da UMEI numa jornada de 9 horas diárias é que se propõe esse projeto de trabalho que desafia um “novo tempo”³⁰ vivido dentro desse espaço educativo.

Trago aqui algumas reflexões de alguns autores com relação à democracia e participação na escola pública da pequena infância, especificamente. Esse é um modelo de gestão escolar que vem sendo utilizado para mudar a trajetória da educação e da escola contemporânea e que podem efetivar-se através de mecanismos constituídos de participação dentro da instituição de ensino.

Sarmento (2007) versa sobre a questão da participação da criança a partir da *(In) visibilidade cívica* que representa uma realidade social caracterizadora da infância no início da modernidade. Época essa marcada pelo afastamento da infância do mundo dos adultos, onde as crianças eram colocadas sob a proteção desses, inclusive nas instituições de ensino.

Diante disso, o autor afirma que as crianças estão “*naturalmente*” *privadas do exercício de direitos políticos* e, essa condição não tem caráter universal, uma vez que, algumas sociedades como no Oriente, no Hemisfério Sul e algumas comunidades menores na Europa, costumam integrar as crianças em espaços de decisão coletiva.

²⁹ Na UMEI só tem professoras (sexo feminino).

³⁰ Refiro-me aqui a um tempo que não caracterize um espaço de confinamento das crianças.

Essa negativa da compreensão das crianças como proponentes, atores sociais com capacidade de participação política, segundo Sarmiento (2007), é proveniente da noção moderna de cidadania. Segundo ele, “a cidadania foi sendo entendida como o estatuto legal da “identidade oficial” dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernança” (2007, p.39). Sendo assim, entende-se que essa concepção moderna de cidadania nega o estatuto político às crianças, que segundo Marshall (1967), essa *cidadania política* é o direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos.

A invisibilidade política da infância como afirmam James, Jenks e Prout (1998), assim como Sarmiento (2007), é instigada pela negação das crianças como atores sociais dotados de autonomia e competência política.

Como gestora de uma escola da infância, penso que a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo é uma importante aliada na gestão da escola. Diante disso, nas discussões que acontecem nas reuniões pedagógicas, nós (Diretoras e Pedagoga) que fazemos parte da EAP³¹ da UMEI Vinicius de Moraes orientamos as professoras a valorizar as opiniões dos pequenos. As famílias das crianças podem participar das rotinas da instituição por meio do CEC. Porém, incluir as crianças nesse processo de participação se torna um desafio. O que se pretende é que esses pequenos possam participar da organização do seu ‘dia’ de 9 horas dentro de um espaço de aprendizagem.

4.1 Por uma pedagogia da infância: a dinâmica de trabalho na UMEI

Algumas demandas do trabalho pedagógico na UMEI Vinicius de Moraes levaram os profissionais a refletir e discutir, de forma mais sistemática, sobre a importância de se utilizarem de práticas educativas que respeitem a infância e as crianças pequenas, os direitos de aprendizagem das crianças de 3 a 5 anos. Repensar as práticas instituídas e ressignificar os espaços tem sido o foco nas reuniões e formações, de experimentos e propostas do grupo docente e gestor.

Autoras como Rocha (1999), Faria (2000) e Finco (2015) enfatizam a importância de uma pedagogia para a pequena infância. Rocha (1999) versa sobre a importância de um trabalho educativo para além do cuidado; Faria (2000) traz a questão da necessidade da organização dos espaços, sendo que, estes devem garantir o convívio das mais variadas

³¹ Equipe de Articulação Pedagógica.

diferenças e Finco (2015) discute sobre a necessidade de se pensar em novas formas de lidar com os saberes, tempos e espaços escolares específicos da Educação Infantil.

O Projeto Político-Pedagógico, iniciado em 2014 e o primeiro desta UMEI, veio com a proposta de refletir e projetar um presente e um futuro para essa unidade educativa que desenvolve uma jornada de 9/5 com crianças e professores. É um reflexo das apostas dos educadores comprometidos com a educação pública, de qualidade e para todos.

4.1.1 Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da UMEI Vinicius de Moraes

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro [...]

João Cabral de Melo Neto

Como no excerto de João Cabral de Melo Neto, que diz que *Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos*, a UMEI Vinicius de Moraes propõe que as crianças tecam essa manhã com seus pares, outras crianças e adultos e cruzem os fios de sol... para que a manhã se vá tecendo, entre os coletivos. Partindo desse princípio, as discussões são feitas a partir de uma concepção de infância e criança que versa sobre a valorização das vozes infantis e da participação das crianças na construção e organização do cotidiano vivenciada numa jornada de 9 horas nos espaços da UMEI. Sendo assim, as crianças da pequena infância constituem-se em um novo desafio para o projeto instituinte dessa escola da infância.

O espaço educativo que atende a pequena infância acaba assumindo papéis e responsabilidades que outras políticas não conseguem chegar. Com isso, quando a equipe de profissionais da UMEI, crianças e famílias apontam a necessidade para a construção de um documento (PPP)³², pensa-se na importância que este será para orientá-los quanto ao funcionamento, organização e planejamento da unidade em uma jornada diária de 9/5³³. Assim sendo, percebe-se o papel da instituição pública comprometida com a infância e com as políticas públicas e as leis que norteiam e garantem os direitos das crianças.

O documento foi iniciado em 2014, como dito anteriormente. Após o amadurecimento de algumas questões e a vivência de alguns retrocessos, sentiu-se a necessidade do registro do documento, do respaldo democrático, da discussão teórica e prática e da construção propriamente dita do PPP. Em 2015, foi apresentada a primeira versão do PPP da UMEI

³² Projeto Político-Pedagógico

³³ Nove horas diárias em 5 dias na semana.

Vinicius de Moraes. Após dois anos da inauguração da escola, já se observam alguns resultados do trabalho que foi iniciado, a partir das orientações das práticas negociadas com o grupo de profissionais. O objetivo do documento foi sistematizar as diretrizes de um trabalho comum, orgânico e articulado.

Todos os envolvidos na comunidade escolar (educadores, trabalhadores de serviços gerais, merendeiras, pessoal da secretaria, da portaria, direção, Equipe de Articulação Pedagógica (EAP), famílias e crianças) foram convocados a participar efetivamente como vigilantes e construtores permanentes deste projeto de trabalho que não pretendia ser uma enumeração de autores e leis, e sim, um reflexo e um projeto de espaço educativo de qualidade e, de certo, parte de um projeto de sociedade.

Com a construção do documento, o canal de diálogo ficou aberto e pode ser apropriado por toda a comunidade escolar para a reflexão-discussão-planejamento-replanejamento das propostas que surgirem na UMEI. Este é um dos pressupostos da gestão democrática e espera-se assim que todos continuem fazendo suas contribuições, sugestões. Uma proposta pedagógica é sempre uma possibilidade de construir caminhos novos para o enfrentamento das questões que impedem, ou dificultam a escola da infância(s) de ser mais, como nos convoca a pensar Paulo Freire. Dinâmico, aberto e flexível, assim, o grupo propôs a configuração do PPP e, desta forma, que ele possa qualificar, fazer refletir e inovar as práticas na UMEI.

O trabalho junto às professoras teve foco no direito à participação das crianças na seleção de temas, espaços, tempos, problemas, e na resolução de seus próprios conflitos. Nas discussões em grupo, era considerada que grande parte da geração de professoras da UMEI viveu momentos em uma escola ainda muito tradicional, arcaica, rígida e com dificuldades de conceber e organizar uma educação com um protagonismo mais ativo das crianças.

A perspectiva de trabalho adotada envolveu aspectos teóricos presentes nas concepções de educação sócio construtivistas, que compreendem que o conhecimento deve ser construído *com e pela* criança, que entende a infância como um ser e não um vir a ser. A professora nesse sentido media essa relação entre a criança e o mundo que ela deseja conhecer e já conhece. Grande parte do trabalho proposto estava diretamente vinculada às leituras das propostas das escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia³⁴ (Itália) e a escola da Ponte³⁵

³⁴Através do livro *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (MALAGUZZI, 1999) que trás algumas experiências realizadas nessa região da Itália em escolas de educação infantil, utilizando as mais diversas linguagens.

(Portugal) e seus desdobramentos que se expressam por uma preocupação com as linguagens das crianças e sua estética, os espaços e sua intencionalidade e a prática das assembleias, autogoverno e auto-organização das crianças.

No ano de 2014 foi inaugurada a Brinquedoteca com a aprovação de um Projeto Instituinte (PEI) e, em 2015, isso se repetiu na idealização e construção do Ateliê. Segundo avaliação dos profissionais, foram dois espaços fundamentais que explicitam a perspectiva de trabalho do grupo e as tentativas de ampliar o acesso às crianças aos diferentes espaços, as culturas e materiais e a participação nas decisões, ao menos, no que se refere à seleção de temas de estudo, materiais para trabalhos artísticos e na seleção de brinquedos e brincadeiras.

Alguns eixos centrais que organizaram e nortearam as discussões para a construção desse projeto estavam relacionados com questões pontuais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como a dupla regência nos grupos de referência da educação infantil, a inclusão, a diversidade, as assembleias, o CEC e as rotinas dentro da perspectiva *educar* e *cuidar*³⁶, o trabalho coletivo, com a pedagogia de projetos e nos espaços da UMEI.

Nas unidades de educação infantil da rede municipal de Niterói, os grupos de referência do ciclo infantil (0 a 5 anos) são acompanhados por dois professores regentes (dupla regência) que não se dividem entre as funções de *educar* e *cuidar* das crianças. Nesse caso, ambos são responsáveis pelo desenrolar das rotinas na jornada de 9/5 e no bem estar das crianças como um todo. O mérito da questão não está apenas em garantir condições de trabalho docente, mas de garantir a indissociabilidade entre o educar e cuidar, o eixo central da educação infantil.

A UMEI Vinicius de Moraes consegue atender grande parte das demandas e das propostas de inclusão. Percebe-se uma estrutura física necessária como rampas e mobiliário, conta-se com professores de apoio que recebem orientação e formação para atuarem junto às crianças e os grupos que possuem crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

É feito um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) por cada professora de apoio em concordância com o professor de referência do grupo que a criança está situada, com a professora da Sala de Recursos e sob a supervisão e orientação da Equipe Pedagógica da UMEI (Pedagoga e Direção) e da Coordenação da Equipe de Educação Especial da FME. O PEI das crianças da Educação Infantil é feito semestralmente e das crianças do 1º ano, trimestralmente. O trabalho com essas crianças é realizado, também, na sala de recursos que

³⁵Para saber mais sobre a perspectiva da Escola da Ponte, a educação por centros de interesse e as assembleias é importante consultar o livro “Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar” de José Pacheco.

³⁶ Uso *educar* e *cuidar* para mostrar a indissociabilidade e o movimento dos termos.

possui um professor especializado para a função. O trabalho envolve ainda a socialização com as outras crianças e a discussão em torno de preconceitos e de respeito às diferenças.

Hoje, atendemos 09 crianças com necessidades especiais diversas. Algumas estão na UMEI desde o início do trabalho em 2013/2014. Como a Maria Vitória, com atraso no desenvolvimento e diagnóstico de microcefalia, que entrou aos 3 anos de idade (GREI 3), e hoje encontra-se no 1º ano do Ensino Fundamental. No mesmo grupo de referência de Maria Vitória temos o Vitor Hugo com diagnóstico de atraso cognitivo consequente de um quadro epilético. Ambos são atendidos pela mesma professora de apoio, pois tanto um quanto o outro não possui deficiência severa e já demonstram autonomia no desenvolvimento de algumas ações.

Em 2014, foi matriculado o Davi, gêmeo da Luiza, com diagnóstico de Transtorno de Espectro Autista (TEA) no GREI 4. Assim como o Davi, temos o Jaaziel Matheus desde 2015, hoje no 1º ano do ensino fundamental e o Ryan no GREI 5. Nesse mesmo ano, o Luiz Felipe começou a frequentar a UMEI. A criança com diagnóstico de Paralisia Cerebral Espática, faz uso de cadeira de rodas. É uma criança muito infrequente devido a sua saúde fragilizada. Mesmo assim, quando presente, aproveita bem as atividades e interage bem com seus pares, com crianças de outros grupos e com os adultos.

Agora, em 2016, entraram na UMEI mais três crianças. A Amanda, no GREI 3, com laudo de seqüela mielomeningocele com hidrocefalia. A criança necessita de ajuda de andador ou cadeira de rodas para sua locomoção.



Figura 6 - Amanda – GREI 3 A

Já o João Paulo, com Paralisia Cerebral, também cadeirante, frequenta o GREI 5 e Karolyne com Transtorno de Espectro Autista (TEA) é matriculada no 1º ano.

As crianças NEEs, como já dito anteriormente, cada qual possui a sua professora de apoio, com exceção de Maria Vitória e Vitor Hugo que, apenas uma professora atende as duas crianças na mesma sala de referência. As crianças da Educação Infantil, a maioria fica integralmente na UMEI, sendo que poucas estão em processo de adaptação para a jornada de 9h diárias.

Fica evidente que se tem ainda muito que avançar em termos de consolidação de uma política pública inclusiva. Como a realização de concurso para professores de apoio e a exigência de pré-requisitos mais definidos com relação a esses profissionais, mas é notório também que muitos avanços foram conquistados nos últimos oito anos, quando esse profissional passou a existir formalmente na rede de Niterói.

Nas reuniões pedagógicas, alguns questionamentos surgiram sobre a necessidade ou não de se explicitar parâmetros e ideias que envolvem o trabalho em torno da diversidade, da discussão de gênero, etnia e da inclusão de todos nos temas, debates, planos de trabalho e atividades que envolvem os mais diferentes espaços e tempos da UMEI. Muitos encontros estiveram em torno da discussão da cultura negra, do empoderamento das “minorias” e do estudo e conhecimento da história de cada um. As diferentes organizações familiares e os padrões impostos para meninos e meninas dentro da sociedade foi também outro tema relevante para orientar as práticas. A própria prática de sala, a escuta das crianças que relatam impressões sobre sua aparência, seus cabelos, suas preferências, provocaram o tema e o trouxe a tona.

Mesmo assim, observou-se que muito ainda tem que avançar e estudar para qualificar as práticas pedagógicas que abordam essas temáticas que ainda são tabus. Mas, é inegável a preocupação dos profissionais e o trabalho que desenvolvem visando buscar uma sociedade mais justa, crítica e solidária.

Outro eixo fundamental do trabalho girou em torno da participação ativa das crianças nos planejamentos de algumas atividades e decisões a serem tomadas. O ano de 2015, o grupo iniciou um trabalho de consolidação de uma estratégia que envolvia as próprias crianças de 3 a 5 anos se servirem durante o almoço no refeitório e ouvi-las para que decidissem sobre atrações e atividades na semana da criança. Mas, esses foram apenas alguns exemplos de algo que se pretende ainda maior, do início de um trabalho que se configura dentro da pedagogia da UMEI.

Chego ao refeitório. Hora do almoço. Vou observar o *self-service*, projeto da UMEI. As bandejas foram prontadas pelas merendeiras e já estão em cima de cada mesa para que cada grupo se sirva. No GREI 4C – Estrelinha, a professora Rita serve cada

criança. Imediatamente questiono a professora o porquê daquilo. Ela disse que combinou com as crianças que na primeira vez elas serviriam o grupo e na repetição as crianças poderiam se servir sozinhas. Continuo sem entender. Lara presta atenção em tudo.

- Rita, deixe as crianças se servirem logo! Qual a diferença da primeira para a segunda vez?

- Fabiane, assim vai mais rápido.

- Mas não é esse o objetivo...

Lara prestando atenção, na nossa conversa em tom de brincadeira, começa a servir os colegas para ajudar. E eu, brincando que estou brigando com a professora, falo para as crianças se servirem sozinhas e não darem atenção a Rita.

- Tia, pode deixar que eu ajudo... (diz Lara).

- Lara, tia Rita não entendeu... cada um deve se servir como os outros colegas estão fazendo...

Lara senta para fazer seu prato e eu e Rita caímos na gargalhada.

Lara participa ativamente das propostas da escola e tem um senso de percepção com relação a sentimentos muito grande. Ela entendeu o conflito gerado com a professora com relação a ela (professora) não estar cumprindo com o combinado do *self-service*. Tentou imediatamente ajudá-la a sair daquela situação. A professora percebeu que realmente não tinha propósito servir as crianças quando o objetivo era elas se servirem com autonomia.

Com isso, os profissionais deixam claro que a intenção é construir sentimentos de responsabilidade e independência nas crianças desde a mais tenra idade. Compreender limitações e potencialidades emocionais, físicas, cognitivas e sociais de cada grupo, pretendendo-se assim, que pouco a pouco as crianças se tornem cada vez mais protagonistas de seu processo educativo. Com isso, estar-se-á mais de acordo com a ideia de uma sociedade emancipada. Como criar cidadãos sem que estes possam experimentar a cidadania? Como ensinar democracia em um ambiente rígido e centralizador? Experiências de *ouvir e possibilitar à voz as crianças* da pequena infância envolve trabalhar as hipóteses dentro do possível, apresentar alternativas, discutir realidades e resolver problemas. A educação tem um papel fundamental na produção, proposição e construção de experiências emancipatórias.

O CEC³⁷ também foi um ponto relevante de discussão e esclarecimento nas reuniões de construção do trabalho e, essencial para a efetivação de uma unidade de educação. É a instância máxima de deliberações da instituição. Registrado em cartório, o CEC é composto por representante dos professores, dos pais, da associação de moradores do bairro, da secretaria, da equipe da cozinha, da Equipe da Articulação Pedagógica e é presidido pela diretora da Instituição.

Reuniões semestrais são realizadas para socializar e aprovar a prestação de contas e, reuniões periódicas para discutir outros assuntos que digam respeito ao funcionamento,

³⁷ Conselho Escola Comunidade

planejamento e organização da Unidade. Com atuação tímida de seus representantes, pretende-se ampliar sua atuação incluindo, representações das crianças dentro dessa dinâmica iniciada das assembleias (rodinhas). Como espaço democrático de pontuar questões, resolver problemas e tomar decisões observa-se a necessidade do conselho se fazer mais participativo pelas famílias.

Neste ponto, não podemos deixar de destacar o dever e o direito de participação das famílias na vida das crianças dentro do espaço educativo. É fundamental que os responsáveis compreendem que pouco pode ser feito sem eles. A parceria UMEI-Família é de grande relevância para que as professoras possam conhecer a realidade de seus coletivos e traçar estratégias que atendam suas necessidades.

Quanto aos aspectos políticos e pedagógicos, posicionamentos e ações que dizem respeito especialmente à jornada de 9/5 da UMEI e dos grupos de forma mais ampla.



Figura 7 - Reunião de pais – GREI 5A (2015)

Para o grupo de professoras, as rotinas são flexíveis, mas envolvem momentos considerados permanentes (hora da história, roda de conversas, brincadeiras, alimentação, higiene, etc.). É a estrutura sobre a qual é organizado o tempo, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina envolve cuidados com a saúde e com o corpo, brinquedos e brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas pelos Projetos de trabalho.

Faria (2000, p.71), ao discutir o assunto diz que o planejamento do ambiente, feito pelos profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças pequenas devem considerar a organização do espaço e do tempo. Assim sendo, não se fala em *rotina*, mas em *jornada*.

O dicionário Aurélio diz que um dos sentidos da palavra jornada é *marcha ou caminho que se faz num dia*. Assim, o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc, não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas às vezes, mais sim a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas. (FARIA, 2000, p. 71)

O momento do banho na UMEI é uma das grandes discussões que se faz nas reuniões e com as famílias das crianças pequenas. O objetivo do banho no espaço educativo é entendido como um momento de educação e cuidado. É para orientar quanto à necessidade do cuidado com o corpo, os cuidados com a saúde e as formas de se fazer isso. O prazer do contato com a água, a experiência e a autonomia, tudo isso faz parte do processo educativo na UMEI. O banho com isso, não tem a intenção de deixar a criança pronta para ir para a casa, como é o entendimento das famílias. Este é momento lúdico, de brincadeira, de cantoria, de conhecer as partes do corpo e de relaxamento. Também, pode-se dizer que, envolve um momento de elevar a autoestima das crianças, fazer com que se observem e se aceitem, se cuidem e se reconheçam.



Figura 8 - Hora do banho – GREI 3A (2015)

Outro aspecto que se observa no momento do banho são os materiais de higiene usados de forma coletiva. Logo, cada shampoo, condicionador, pasta de dentes e sabonetes enviados pelas famílias são utilizados por todo o grupo sem indicação de “dono” e sem sentimento de pertencimento. A escola disponibiliza parte desses materiais caso seja necessário. Dessa forma, pretende-se fazer com que as desigualdades sociais da vida não se encontrem reproduzidas dentro UMEI.

Uma unidade educativa que tem sua jornada diária de 9/5 é necessário que planeje momentos de relaxamento e descanso, com atividades mais tranquilas e livres em que as crianças possam repor suas energias.

- Tia, hoje não vai dormir não? (pergunta Matheus – GREI 5 A)
- Você gosta de dormir?

- Eu gosto...
- Eu gosto... (responde também Yasmin)

Na UMEI Vinicius de Moraes, após o almoço, geralmente os grupos voltam para suas salas, após a escovação e deitam em colchões para descansar. A orientação da equipe pedagógica é que esse seja um momento de relaxamento e de criação de hábitos e não de imposição ou obrigação. Que seja momento de respirar, ouvir o silêncio, brincar com coisas calmas ou jogar. Sempre atividades que permitam que a criança descanse, mas que ela possa ficar desperta, se assim desejar.

Assim como o banho, o momento do sono gera muitas polêmicas nas reuniões. Observa-se grande dificuldade por parte das profissionais de dar mais autonomia para que as crianças escolham atividades calmas para fazer nesse momento. Muitas acabam colocando as crianças deitadas na intenção também de não atrapalhar os amigos que precisam e desejam dormir.

A Unidade oferece quatro refeições para as crianças da jornada integral. Toda a alimentação é cuidadosamente selecionada e preparada pelas merendeiras que devem seguir o cardápio enviado pela nutricionista da FME.

Um dado importante que foi observado durante o almoço, era o grande desperdício de comida pelas crianças. Sendo assim, as professoras e a EAP sentiu necessidade de trabalhar as questões da alimentação com as crianças num projeto de âmbito maior e que fosse atender as suas necessidades. Dentro do Projeto Alimentação Saudável, trabalhou-se o Projeto Horta e o Projeto Self-Service.

O Projeto Horta teve como objetivo trabalhar com as crianças a produção, o reconhecimento de alguns alimentos, o plantio, a experimentação, para que essas ficassem motivadas a comer e experimentar novos alimentos. Em 2014, chegou-se a construir pequenas hortas em garrafas pet, mas a ideia era fazer uma horta fixa, não descartável, e que fosse mais um espaço de educação e cuidado, como a horta em pneus.



Figura 9 - Projeto Horta – GEI 4A (2015)

O Projeto *Self-Service* foi uma grande conquista. A ideia era trabalhar, não apenas o desperdício de comida, mas a observação sobre a quantidade que se serve, a motivação para experimentar pequenas porções de novos alimentos, desenvolver a autonomia, garantir uma auto-organização do grupo e etc. Como não se tinha um balcão de alimentação para cada um se servir, as merendeiras e professoras sugeriram que a cada mesa possuíse bandejas com as porções, onde cada criança conseguisse se servir com mais segurança e tranquilidade. Em 2016, terá início a experiência com o balcão self-service para os grupos de 4 e 5 anos devido sua altura.



Figura 10 - Projeto Self-Service (2015) – GREI 4A

As equipes de professoras e de alimentação vêm tentando se organizar com o objetivo de fazer uma articulação mais orgânica entre esses dois setores tão interligados e importantes em uma unidade de Educação Infantil. Pontua-se também a necessidade de uma observação e escuta dos coletivos infantis nos planejamentos dos momentos no refeitório.

A pedagogia de projetos, adotada na dinâmica da UMEI, está ligada a criação de situações desafiadoras, situações problemas que passam a ser foco da atenção e da curiosidade das crianças, das famílias e dos educadores que planejam as incertezas e registram as dúvidas e os saberes prévios das crianças. Estimular à busca, a reflexão, a dúvida e a coleta de informações é um dos objetivos desta metodologia de trabalho. Como diria Maria Carmen Barbosa,

os projetos são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar (...) e o mais importante, são elaborados e executados com as crianças e não para as crianças. (BARBOSA, p. 34)

Uma das discussões em torno da questão da organização dos espaços nas unidades de educação infantil é que esses devem considerar todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc. (FARIA, 2000, p.74).

O espaço do **Ateliê** é um espaço que foi ressignificado (fica sob a rampa que dá acesso à quadra), e é entendido pelo grupo como um local de experimentação de materiais, cores e métodos. No ateliê, tentamos desenvolver a autonomia e a liberdade de expressão. É espaço de apreciação e produção de obras de arte de forma lúdica e livre.



Figura 11 - Atividade no Ateliê – GREI 5C

A **Brinquedoteca** é entendida como um espaço de ludicidade e brincadeiras com brinquedos para diferentes faixas etárias, jogos, fantoches e fantasias. Assim como outros espaços da escola, estimula-se que as crianças cuidem e limpem o espaço como uma forma de trabalhar a responsabilidade, o pertencimento, a autonomia e a valorização do trabalho como categoria ampla.



Figura 12 - Atividade na Brinquedoteca – GREI 3A (2014)

O **parquinho do segundo piso** é um espaço com brinquedos para as crianças da educação infantil. Devido á fragilidade dos materiais e suas dimensões, configura-se como um espaço para as crianças pequenas explorarem movimentos e brincadeiras no escorrega, no túnel e no “castelo vazado”.

Já o **parquinho do primeiro piso** é um parque com gangorras e uma casinha de plástico que também pelas dimensões e o material são mais apropriadas para as crianças menores.



Figura 13 - Atividade no Parquinho 2º piso (2015)

A **Quadra poliesportiva**, como já citada no breve histórico da escola, aponta a demanda de construção da escola (ensino fundamental), no entanto, é um espaço amplo para o exercício, para as atividades desenvolvidas com a professora de educação física tanto para a educação infantil quanto para a alfabetização e para brincadeiras com bola, ensaios, danças e outras atividades a serem desenvolvidas pelas professoras com as crianças.



Figura 14 - Quadra Esportiva Luiz de Souza Monteiro

A **Sala de Multimeios**, antes localizada no 2º no segundo piso, é o local onde acontece exibição de filmes e documentários que estejam vinculados às atividades dos projetos nos grupos. É também local que se pode desenvolver as atividades mais específicas de leitura, de entretenimento atendendo as demandas, os desejos e as novidades das crianças.



Figura 15 - Sala de Multimeios 1º andar (2015)

A **Sala de atividades** é o local de referência de cada grupo (GREI). É onde as crianças guardam seus pertences, descansam, fazem atividades dirigidas pelas professoras, propõe brincadeiras e fazem arte. A sala engloba aspectos de todos os outros espaços da escola e pretende-se que seja estimulante.



Figura 16 - Sala de Atividades GREI 3A (2015)

Para tanto, desenvolve-se espaços diferenciados dentro dela para que as crianças possam ocupá-los da forma que se sentirem mais motivadas. Na sala também se tem acesso a diversos materiais e livros, além de brinquedos e mobiliário adequado para a idade.

A **Sala de Recursos** é o espaço, principalmente, para desenvolvimento de atividades com as crianças com necessidades especiais (NEE) pela professora de sala de recursos mais a professora de apoio de cada criança NEE.



Figura 17 - Sala de Recursos (2016)

Outros espaços ressignificados

Pensando em otimizar o espaço da sala de atividades os grupos sugeriram que se colocasse as mochilas do lado de fora da sala. Assim, cada grupo demarcou o seu espaço e cada criança identificou o seu lugar. Todos os dias, quando chegam pela manhã, colocam seus pertences nos espaços por eles identificados.



Figura 18 e 19 - Corredores 2º piso³⁸

³⁸ Espaço criado para guardar as mochila.

Os corredores da UMEI se tornam espaços coletivos de aprendizagem e experiências. Como numa apresentação de um grupo de Garis da Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN) numa dinâmica de Reciclagem do lixo para transformação de objetos úteis para a nossa vida.

Assim como, o corredor de entrada da UMEI, muitas vezes se constitui como espaço de contação de histórias, além de recepcionar as crianças e suas famílias. Apresentação da contadora de histórias, professora da rede municipal de Niterói Neli Rigó, na Semana Literária promovida pela UMEI em setembro de 2015.



Figura 20 - Corredor 1º andar (2015)³⁹



Figura 21 - Corredor de entrada da UMEI (2015)⁴⁰

4.2 O projeto “A voz da pequena infância”

[...] as crianças têm “voz” porque têm coisas, ideias, opiniões, críticas, experiências. (FERREIRA, 2002)

O projeto instituinte justificou-se pela necessidade de se pensar a gestão da UMEI Vinicius de Moraes de forma que considerasse a participação das crianças como fator primordial para a construção de uma escola democrática que *ouve e possibilita a voz* das crianças da pequena infância.

Ao chegar à UMEI como Diretora sabia que teria muitos desafios a enfrentar, não somente aqueles referentes ao trabalho pedagógico da escola (a dinâmica do trabalho em horário integral, a questão da maioria dos professores serem contratados, a discussão e construção do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP), etc.), mas também os referentes à

³⁹ Apresentação da CLIN com a reutilização de materiais.

⁴⁰ Atividade de contação de histórias – Semana Literária

questão que considero mais difícil que é a organização de uma unidade voltada para a gestão participativa.

A gestão de uma escola da pequeníssima infância, ou seja, aquela que atende crianças de 0 a 5 anos está diante de uma exigência: considerá-la um lugar de educação e cuidado em todos os seus *espaços e relações*. Sendo assim, gera uma expectativa de que todas as pessoas envolvidas no processo educacional, principalmente as crianças, tenham respeitado seu direito à participação do que acontece nesse ambiente.

Pensando no movimento de discussão que a Equipe Pedagógica da UMEI vem traçando com o grupo de profissionais nas reuniões de planejamento, com relação ao ouvir a voz dos coletivos infantis nas decisões dos projetos de trabalho da UMEI numa jornada de 9 horas diárias é que se propõe esse projeto.

O Projeto

[...] pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos. (QUINTEIRO, 2002)

Com o objetivo de escutar os coletivos infantis para a constituição de uma escola voltada prioritariamente para as crianças pensa-se na *Assembleia* como uma estratégia do projeto de trabalho, pois esta possibilita o direito de participação da criança nas decisões que envolvam o dia a dia da UMEI.

Percebe-se que a prática que garante o espaço de participação das crianças ainda não é efetiva nas escolas. As rodinhas costumam acontecer, mas como um momento de contar as novidades, de sistematização de alguns conceitos e de se fazer alguns acordos para a boa convivência do grupo. Segundo Castro (2010) a criança só aprende a participar, participando. Assim, “é no exercício diário e social de negociação, de escuta, de argumentação, de escolhas, que se constrói o conceito e as práticas democráticas.” (CASTRO, 2010).

Como objetivos específicos propõem-se:

- Incorporar à rotina da UMEI a realização de assembleias em todos os grupos de referência como forma de atender as necessidades das crianças;
- Oportunizar que as crianças se desenvolvam e aprendam nas suas múltiplas possibilidades;
- Promover o desenvolvimento da autonomia e o senso de participação da criança na gestão da UMEI;

- Criar oportunidades para que a equipe de profissionais da UMEI reflita sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres no dia a dia com a pequena infância.

Nesse movimento, pensou-se nas professoras do grupo de referência como agentes responsáveis que evocam a participação das crianças, que fazem a mediação das relações e que possibilitem as crianças pequenas a serem participantes do processo educativo.

Quanto às crianças, estas são protagonistas do processo, consideradas aptas a dar sua opinião e tomar decisões sobre as suas necessidades e desejos, os espaços e rotinas da UMEI. Ou seja, de fazer suas escolhas considerando a coletividade.

A Dinâmica do Projeto

Num primeiro momento, pensa-se nas *Assembleias dos Grupos de Referência (GREI)* que vão se caracterizar pelas reuniões que a professora dinamizará periodicamente (talvez uma vez por semana ou quinzenalmente), no seu grupo de referência. A assembleia terá como atribuição deliberar sobre um assunto de interesse coletivo do seu grupo.

Num segundo momento, pensa-se nas *Assembleias Gerais* (talvez trimestral ou semestral), onde estarão reunidos todos os segmentos da comunidade escolar: crianças dos grupos de referência, professores e profissionais da UMEI, Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) e representantes das famílias das crianças. Esta com a atribuição de *avaliar* o trabalho desenvolvido ao longo do trimestre ou semestre e *planejar/replanejar* novas ações. Aqui, as ações estão voltadas para o interesse do coletivo infantil da UMEI. Assuntos que digam respeito a um grupo específico devem ser resolvidos na assembleia do grupo de referência.

O que se espera

Trabalhar com a gestão participativa com crianças pequenas exige uma mudança nas concepções de infância e de criança. A criança como sujeita de direitos, proponente do processo de aprendizagem e corresponsável pelo projeto pedagógico e político da UMEI.

Exige-se do adulto constantemente uma capacidade de *escuta e observação* constituindo-se assim, um novo modo de pensar e organizar a prática pedagógica. A estratégia das *assembleias* vem como uma possibilidade de escuta e posicionamento das crianças da pequena infância.

O nosso maior desafio é constituir uma escola voltada prioritariamente para as crianças!

4.3 Ouvindo as vozes infantis

Para escutar, não basta, também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro, abrir-se para o entendimento para a compreensão de seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro. Também, “todo o desejo é o desejo do outro”. (WEFFORT, 1996).

Um dos principais aprendizados de meu percurso de pesquisa tem sido o exercício da escuta. Como ouvir as vozes infantis no cotidiano da UMEI? Como esses pequenos cidadãos vão ajudar a tecer o amanhã?



Figura 22 - Assembleia GREI 5A (2015)

Nos movimentos que fiz para *auscultar* (ROCHA, 2008) essas pequenas vozes, mas de força tamanha, percebi que as crianças, de uma forma ou de outra, são competentes, perceptivas, participativas e nos apontam caminhos e (des) caminhos para a nossa prática. Percebi que precisamos enxergá-las como “possuidoras de muitas possibilidades” (FINCO, 2015, p.234), assim também fica em mente que, como diz Russo (2007), o professor de educação infantil “não ensina nem dá aulas”.

Em setembro de 2015, após as discussões ao entorno do PPP da UMEI, a EAP propõe ao grupo de professores um trabalho que reconhecesse e valorizasse a efetiva participação infantil no cotidiano da UMEI, dando destaque aos dizeres, olhares e perspectivas infantis para a organização do ‘dia’ na jornada de 9 horas.

Na apresentação do projeto ‘A voz da pequena infância’, numa reunião pedagógica, projeto esse pensado primeiramente por mim enquanto pesquisadora, para estar *auscultando* as crianças quanto à organização dos tempos e espaços da UMEI, a professora Rita, de imediato, se interessou como uma forma de trabalho com seu GREI 4C (Turma da Estrelinha). Solicitou minha ajuda para estarmos pensando em como poderíamos dinamizar a assembleia de forma que as crianças entendessem de que se tratava e o objetivo de sua participação.

Iniciamos o trabalho com o grupo, com a contação da Fábula de Esopo: A Assembleia dos Ratos. Achamos que assim, eles entenderiam melhor o que estava sendo proposto.

Era uma vez uma colônia de ratos, que viviam com medo de um gato. Resolveram fazer uma assembleia para encontrar um jeito de acabar com aquele transtorno. Muitos planos foram discutidos e abandonados. No fim, um jovem e esperto rato levantou-se e deu uma excelente ideia:

-Vamos pendurar uma sineta no pescoço do gato e assim, sempre que ele estiver por perto ouviremos a sineta tocar e poderemos fugir correndo. Todos os ratos bateram palmas; o problema estava resolvido. Vendo aquilo, um velho rato que tinha permanecido calado, levantou-se de seu canto e disse:

- O plano é inteligente e muito bom. Isto com certeza porá fim às nossas preocupações. Só falta uma coisa: quem vai pendurar a sineta no pescoço do gato?

(<http://asfabulasdeesopo.blogspot.com.br/2009>)

Colocamos o desafio para o grupo, para que eles decidissem e chegassem a um acordo, de que personagem iria colocar a sineta no pescoço do gato sem que o gato comesse o rato e, como isso seria feito. Muitas possibilidades foram levantadas pelas crianças como:

- Um rato coloca a sineta no gato enquanto ele estiver dormindo... (disse Fernanda).

- E se ele sentir o cheiro do rato e acordar? Pergunto eu.

As crianças param para pensar se isso é possível acontecer.

Lara responde:

- Ele coloca e sai correndo...

- O gato pega ele, diz Gabriela.

As crianças ficam num impasse para decidir o que realmente fazer. O objetivo está sendo alcançado. Queríamos justamente isso: a discussão de um tema para a chegada a uma decisão. Com isso, em outra dinâmica, estaria subentendido que sempre precisaremos estar nesse movimento de discussão para saber se o que elas propõem é viável, se é prioridade e, que muitas vezes a tomada de decisões depende de fatores alheios às vontades pessoais.

- O que vocês acham que é uma assembleia? Pergunto eu.

- É quando os ratos ficavam contando segredinhos e depois espalham.

Responde Lara.

Lara, Fernanda e Gabriela se destacam no grupo e participam ativamente das propostas. Lara e Gabriela disputam pelo poder do grupo o tempo todo. As duas são donas de uma personalidade muito forte.

- Tia... e a assembléia? (Lara pergunta na hora da entrada)

Lançada a proposta na turma da Estrelinha, agora se tinha um novo desafio. Fazer uma assembleia para decidir quais as atividades seriam desenvolvidas no dia 13 de outubro, quando se estaria comemorando a semana da criança. O dia 14 já havia sido planejado pelos profissionais da UMEI. Ficou acordado que a verba arrecadada na festa julina seria utilizada numa festa para as crianças nessa semana. Sendo assim, decidiu-se por contratar um espetáculo circense.

Outro grupo que se interessou e me convidou para participar da atividade foi a Turma Presente das professoras Juliana e Elisângela.

Elisângela inicia a rodinha com as crianças me contando que elas tiraram, anteriormente, os representantes do grupo que são Larissa e Gisele. Elas vão ajudar os colegas a pensar no que querem fazer durante o dia, a semana, para trazer as propostas. Sendo assim, vão decidir juntos, em assembléia, se é viável ou não.

- Hoje, nós vamos pensar em coisas legais para fazer no dia 13 de outubro. Eu vou escrever as coisas que vocês vão dizer para a gente fazer no dia da criança, certo? Diz Elisângela.

- O que vocês querem fazer de legal? No dia 14 a escola vai dar um presente para vocês. Nós já não falamos sobre isso? O que vai ter no dia 14 lá na quadra que a tia Eli já conversou?

- Vai ter um circo! Responde Lavínia.

- Perna de pau, palhaça, mágico.... diz Juliana.

- Eu não tenho medo de palhaço... responde Derek.

- Agora nós vamos pensar o dia 13.

- Arthur o que você acha legal para a gente fazer nesse dia?

- Massinha... responde Arthur.

As professoras precisam interferir, pois todos falam ao mesmo tempo. Elisângela pergunta ao restante do grupo se massinha é uma coisa que pode ser uma atividade para esse dia e todos concordam que sim.

- E você Maria Vitória? O que gostaria de fazer?

- Eu quero brincar de boneca.

- Então será que a gente pode colocar como dia do brinquedo, Maria Vitória? Pergunta Juliana.

A conversa continua e um a um vai dando sua sugestão. Caio quer jogar futebol, outra quer brincar de bambolê, carrinho, pula-pula, pica-pau igual ao DVD, bicicleta, de cobra...

- O que é isso? Pergunta Juliana.

- É a brincadeira de tapar o olho e procurar a criança.

- Hã... Cobra-cega...

- Podemos então fazer uma gincana? Já tem um monte de brincadeiras para isso. Diz tia Ju.

Assim, Juliana seguiu dizendo para o grupo Presente as atividades escolhidas por eles: as brincadeiras (que envolvem as bonecas, os carrinhos, etc.); a gincana (com as atividades com bambolê, cobra-cega, entre outras); cinema (quando a criança apontou o desenho do pica-pau) e recreação (pula-pula, pintura no rosto, etc.). Em seguida, explicou que eles precisavam votar em duas atividades, que seria a sugestão desse grupo para os outros grupos, onde no dia as salas seriam transformadas em ambientes que as crianças da UMEI haviam planejado para o dia das crianças.(Assembleia no GREI 3 B – Professoras Elisângela e Juliana- Turma Presente)

Nessa atividade, percebi que uma das dificuldades do trabalho com esse projeto é que nós educadores da infância não temos experiência na tarefa de ‘ouvir’ as crianças. Muito se tem que experimentar. Escutar as crianças tem um caráter transformador na construção de práticas que levem à participação infantil sujeitas a ação no cotidiano. Cabem a nós, professoras que trabalhamos com a educação infantil, sermos ousadas e aceitar o desafio diário de ouvi-las no que tem para nos dizer e tornar as suas falas centro de entendimento dos contextos em que estão inseridas.

Algumas atividades da Semana da Criança votadas nas assembleias nos grupos de referência – 13 e 14/10/2015

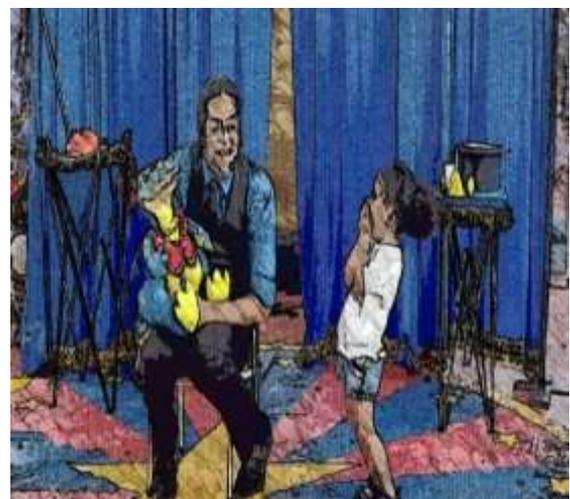


Figura 23 e 24 - Espetáculo circense – 14/10/2015



Figura 25 - Pintura no rosto



Figura 26 – Fazendo massinha



Figura 27 - Discoteca

Figura 28 - Espetáculo "Frozen"⁴¹

4.3.1 Diga Xiiss... Lara, Fernanda e Gabriela... fotografando!

É muito difícil observar a criança sem lhe emprestar alguma coisa dos nossos sentimentos ou de nossas intenções [...] (WALLON, 1995, p.36).

O excerto acima faz parte do livro *Evolução Psicológica da Criança*, de Henri Wallon, publicado pela primeira vez em 1941. Quando o li, este me remeteu a dificuldade que tive para saber como começaria a ouvir as crianças na minha investigação. Dificuldade esta que perpassa por memórias e lembranças da minha infância e, talvez, pela minha formação enquanto professora.

O desafio de pesquisar *com* crianças se torna relevante quando se tem em mente a necessidade de problematizar e ultrapassar a visão adultocêntrica que não permite visualizar a criança como um ser competente, capaz de colaborar e interagir com o adulto, e por fim, não considerar a diversidade dos grupos infantis (DELGADO; MÜLLER, 2005, p.14).

Uma das ferramentas que utilizei e que me auxiliou em ouvir as crianças nos espaços da UMEI foi através do recurso de multimídia: a fotografia. A investigação com crianças tem que ser organizada de forma a possibilitar que estas tenham oportunidades de serem atores desse processo.

Pensei, ao lançar a proposta para o grupo, que a fotografia seria uma forma de entrevista e, sendo uma atividade lúdica e prazerosa, as crianças identificariam os espaços dos ambientes da UMEI nos quais elas mais se sentem bem e aqueles que ainda precisam ser melhorados/ressignificados, inclusive com propostas de mudanças por elas mesmas. Também

⁴¹ Espetáculo "Frozen" produzido e apresentado pelas Professoras Juliana (GREI 3B) e Ana Paula (Coordenação).

seria uma maneira de interagir de modo crítico com o cotidiano e de não promover e/ou reforçar o desejo das crianças em responder os questionamentos de forma “correta”.

Na roda de conversa, mostrei várias fotografias de ambientes da UMEI e fiz perguntas às crianças sobre o que era aquele material (imagem fotográfica), o que elas estavam vendo, sua importância, a preservação dos espaços, entre muitas outras questões relacionadas com o assunto. Nesse momento, a ideia era por meio de discussão oral e de imagens, sobretudo, no que se referia, à fotografia (produção, utilidade, etc.) fazer o levantamento dos conhecimentos que Lara, Fernanda e Gabriela tinham sobre tudo isso. A partir daí, apresentei a proposta, explicando que cada criança produziria, no mínimo, duas fotografias de lugares que gostavam (bonitos, que se sentiam felizes) e lugares que não gostavam ou gostavam menos (que poderiam ser diferentes para serem melhores), utilizando elas próprias a câmera fotográfica digital.

- Vamos fazer uma atividade da nossa pesquisa hoje.
- Sim... professora Helena (em coro Lara, Gabriela e Fernanda)
- Kkkk...
- Quem é professora Helena?
- Você tia Fabiane... é a professora do Carrossel
- Gabriela canta a música:
- Embarque neste carrossel
- Onde o mundo faz de conta
- A Terra é quase o céu
- No nosso circo maluco, você é de tudo até superherói
- Você é a roda gigante, o anão elefante, o índio cowboy
- Venha não perca o seu tempo que até a idade se pode escolher
- Venha ser uma criança, girar nessa dança ser o que quiser.
- Tia nem era bom chamar Gabriela (diz Lara)
- Eu convidei vocês porque vocês pesquisam junto comigo
- Ela implica muito comigo
- É? Mais vamos parar com isso e fazer a nossa pesquisa
- Quem é a dona daqui?(Gabriela pergunta)
- A escola é de todos nós... é do município de Niterói...
- Vinicius de Moraes é quem manda aqui (afirma Gabriela)...
- Não... Vinicius de Moraes é o nome da UMEI que o Secretário de Educação quis dar para homenageá-lo e homenagear a escola também.
- Vocês lembram que as professoras já conversaram com vocês sobre quem foi Vinicius de Moraes?
- Vinicius de Moraes morreu porque ele tava muito velhinho, aí ele sofreu, morreu e tinha que enterrar. Ele agora tá com Jesus. (Gabriela diz)
- Quem enterrou ele?(Lara pergunta)
- O pai dele... (responde Gabriela)
- Na parede da escola tem os desenhos do Vinicius... (Fernanda)

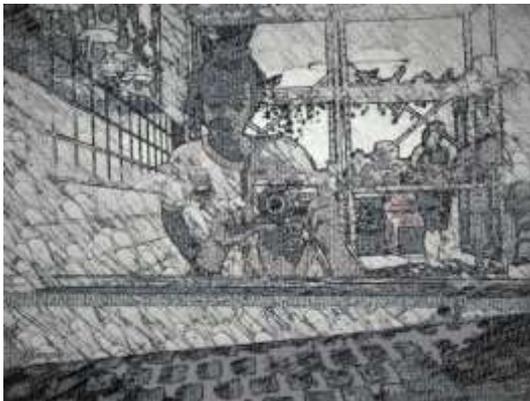


Figura 29 - Lara e Fernanda fotografando

A ‘foto-grafia’ se constitui como uma escrita atual do homem, mediada por uma tecnologia criadora de uma narrativa [...] (JOBIM e SOUZA, 2003).

Penso que nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas, com o meio e a cultura, através da fotografia, as crianças deixam transparecer seu empenho para entender o mundo ao seu redor, as relações contraditórias que vivenciam e, por meio, principalmente de uma ação lúdica e prazerosa revelam suas maneiras de viver, seus anseios e desejos. Para elas, é tudo ao mesmo tempo agora.

*Com olhos de criança...*⁴²



Figura 30 - Fernanda sendo fotografada por Lara



Figura 31 - A Brinquedoteca

- Tia, olha minha mãe lá fora passando!

- Chama ela, Lara! Veja se ela não quer participar da atividade... explique o que nós estamos fazendo...

A mãe de Lara resiste, mas aceita que ela tire sua foto.

- Mãe... nós estamos pesquisando com tia Fabiane!

...



Figura 32 – A mãe de Lara

⁴² Fotos tiradas pelas crianças: Fernanda, Gabriela e Lara.

- Por que vocês vão tirar a foto da cozinha?(Gabriela pergunta)



Figura 33 - Merendeiras confeccionando o almoço



Figura 34 - A cozinha da UMEI

- Eu gosto da cozinha, responde Fernanda.

-Porque é aqui que elas fazem a nossa merendinha.... (Lara)

- Eu gosto de cozinhar.



Figura 35 - Gabriela⁴³

- Quando eu crescer eu vou cozinhar (diz Gabriela).

- Agora vamos para a quadra! Eu não gosto da quadra...

- Porque você não gosta da quadra, Gabriela?

- Porque lá fica muita criança... Tem a turma da tia Fernanda, da tia Jaqueline, da tia Gabriela. Eu não gosto da turma da tia Fernanda...



Figura 36 - Lara e Gabriela no parquinho do 1º piso

- Mas por que isso?

- Porque eles são muito chatos... Levam brinquedos e não emprestam para ninguém. Tem muita criança.

- É... eles gritam muito (diz Lara)

- Então o que vocês gostariam de fazer com relação a isso?

⁴³ Gabriela na rampa de acesso à quadra.

- *A gente queria ficar só com nosso grupo.*
- *Não é legal brincar com outras crianças?*
- ...
- *E você Fernanda, não gosta de qual lugar?*
- *Do parquinho aqui debaixo.*
- *Esse parquinho é muito chato... só tem brinquedo de bebezinho! (Lara fala)*



Figura 37 - Banho de mangueira – GREI 3 B⁴⁴



Figura 38 - Gabriela e eu (Fabiane)



Figura 39 - Sala do GREI 5C

Lara e Gabriela reclamam do parquinho do 1º piso, lá só tem brinquedos para crianças menores, assim, elas não gostam. Só gostam quando vão tomar banho de mangueira.

⁴⁴ Banho de mangueira do grupo de 3 anos no parquinho do 1º piso. É esse parquinho que Lara e Gabriela reclamaram dos brinquedos, pois estes são para crianças menores.

- A sala da Tia Paola e Edwiges é muito legal! Tem muito brinquedo..



Lara observa Gabriela tirar foto de Esther do Grupo dos Mosqueteiros (GREI 5 C).

Figura 40 - Esther sendo fotografada por Fernanda

- Agora a nossa turma! Diz Lara.

- Olha a tia Jaque!



Figura 41 - Professora Jaqueline Fróes

-E a tia Rita!



Figura 42 - Professora Rita Sepúlveda⁴⁵



- Eu não gosto da escola!
- Porque, Gabriela?
- Porque fico muito tempo aqui e fico com saudade de casa... Ninguém gosta de brincar comigo.
- É porque você mente (Lara retruca)

⁴⁵ Professoras Rita e Jaqueline são do GREI 4C – grupos de referência que estão a Lara, a Fernanda e a Gabriela (crianças pesquisadoras).

Figura 43 - Gabriela sendo fotografada por Lara



Figura 44 e 45 - Amigos de Lara, Fernanda e Gabriela do GREI 4C - TURMA ESTRELINHA



Figura 46 - Lara fotografando os amigos do GREI 4C

Assimilando o que capta do outro, identificando-se e se diferenciando deste outro, a criança vai se constituindo como pessoa. (SCHRAMM, 2009, p.1)

Crianças pesquisadoras

As fotos foram tiradas por Lara, Fernanda e Gabriela que durante a minha pesquisa se revelaram crianças pesquisadoras. As três sentiram-se bem à vontade para retratar os espaços da UMEI, as interações e experiências dos seus pares nesses espaços, de seus pares com os adultos.



Figura 47 - Amiga do GREI 4C - Estrelinha

Infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo. Aquele que, como Heráclito, Sócrates, Rancière e Deleuze, não pensa o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. É aquele que pensa de novo, e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. Nossa “história” está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância. (KOHAN, 2003, p. 246).

4.3.2 Conversas no refeitório... Espaço para “auscutar” as crianças?

No PPP da UMEI Vinicius de Moraes o refeitório é caracterizado como o local de alimentação e cuidados com a saúde. Espaço de desenvolvimento de autonomia no que tange a alimentação das crianças pequenas, a construção de hábitos saudáveis de higiene e de trabalho coletivo, já que todos ajudam a cuidar e limpar esse local. Sendo assim, é um ambiente de troca de experiências e de construção de conhecimentos. Para mim, o refeitório tornou-se um espaço de *topofilias* (TAVARES, 2013). Um “*espaço feliz*” de intensidade de trocas, de encontros com as crianças, *espaço rico em nutrimentos afetivos, intelectuais, pessoais e culturais*. Digo, um espaço de *auscutar* os pequenos.

Todos os dias, quando chego à UMEI, tenho por hábito ir ao refeitório cumprimentar os funcionários e as crianças que estão fazendo o desjejum. Ali, me aproximo dos pequenos que estão sentados, separados por grupos de referência e começo a conversar com algumas crianças.

Aproximando-me do grupo Presente (GREI 3B) no café da manhã, Lorena chama minha atenção e diz: *tia... tem um neném na minha barriga!* Passando a mão na barriguinha ela aponta para o neném. Uma das professoras desse grupo, Elisângela, está grávida. Logo em seguida, Lorena relata que está trabalhando com crianças. Pergunto onde ela trabalha e ela responde que na casa do pai. Pensando *no jeito que as crianças pensam sobre certas coisas*, eu e as professoras do grupo levantamos algumas hipóteses sobre as questões que Lorena nos coloca: estar grávida e trabalhar com crianças.

Observando algumas situações em que as crianças se expressam como se fossem adultos, ora através das brincadeiras ora através das conversas, compreendemos a forma como as crianças dialogam com o mundo adulto. Segundo Borba (2009, p. 103) é comum nas brincadeiras ficcionais as crianças assumirem papéis referentes às posições sociais existentes na sociedade, como os relacionados à família, ao professor, etc. Diz ainda que,

[...] essas representações feitas por elas não são meras imitações ou réplicas, pois, se é verdade que as crianças se utilizam de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais, o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como estas se apropriam dos conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares e através de seus modos próprios de compreensão do mundo. (p. 104)

O conceito que trago acima é o que Corsaro (2003) chamou de reprodução interpretativa que compreende que as crianças estabelecem relações entre pares com base nas culturas sociais dos adultos, reproduzindo-as e recriando-as nas interações. A conversa nesse

momento com Lorena não é, portanto, cópia de uma realidade que ela vivencia seja na casa de seu pai ou no espaço educativo, mas entende-se que assim como a brincadeira, a conversa é pensada, refletida, transformada e reinventada, sob seus olhos.

Assim como Lorena, Lara (GREI 4C) – Turma Estrelinha - traz questões de sua realidade familiar. Primeiro, ela radiante, relata que vai embora mais cedo para fazer o cabelo, pois vai ser dama de honra de um casamento. Em seguida, preocupada, diz que sua mãe está com muitos problemas devido a sua gravidez. “*É um menino! Minha mãe está com diabetes e pressão alta e reclama que tem muitos problemas para resolver do bebê.*” Sua mãe é manicure e ainda trabalha. O salão fica ao lado da UMEI. Então, pergunto se ela já sabe fazer unha, já que passa algum tempo lá com sua mãe. Lara responde que sabe sim, mas ainda não sabe *cutilar*. Eu rio e ela acha que não sei o que significa e, sendo assim, me explica que ela ainda não sabe tirar cutícula que são aquelas pelezinhas ao redor do dedo.

Assim como Lorena e Lara outras crianças surgem e as conversas acontecem. São momentos importantes no cotidiano da UMEI. Assim como eu, Simone (diretora adjunta) e Alice (pedagoga) também possuem essa prática diária. Acreditamos ser um momento de acolhimento, pois é a hora da chegada à UMEI, momento de criar vínculos e afetos. É quando a criança pergunta quem é você, se chega e começa a contar suas vivências e experiências. É o momento que as crianças apontam alguns caminhos para o nosso trabalho.

4.4 Os direitos das crianças à participação: uma brevíssima história

O século XX foi marcado pela legitimidade dos direitos da criança com o aparecimento da Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989).

A Convenção dos Direitos da Criança (CDC), aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989, expressa à redefinição da cidadania da infância. Marca a necessidade da criança ter uma infância feliz, além de enfatizar que a criança deve se desenvolver globalmente, atendendo a sua subjetividade. Anuncia a ideia de criança capaz, competente e participativa. Criança como cidadã. Cidadania da infância que as crianças são sujeitos ativos de direitos.

A CDC é um documento internacional comprovado e apenas os Estados Unidos e a Somália não o ratificou. Os seus artigos, que se configuram em um amplo conjunto de

direitos, são agrupados em três categorias (três Ps) elaboradas mediante parceria com a UNICEF e o Secretariado Internacional de Defesa da Criança.

Provisão, Proteção e Participação fazem parte dessas três categorias. Os *Direitos de Provisão* são a garantia dos direitos sociais à criança, aqueles que priorizam a satisfação de necessidades básicas essenciais e incontestáveis; os *Direitos de Proteção* onde são discriminados os direitos da criança contra a discriminação, exploração, abuso sexual e físico, etc.; e, os *Direitos de Participação* que aparecem pela primeira vez em um documento oficial e versa sobre os direitos civis e políticos da criança e anuncia o direito da criança ser ouvida, consultada, informada e a ter acesso ao conhecimento para participar ativamente. Especificamente aqui, o que nos interessa e é o mais difícil de concretizar, é tratar sobre os *direitos de participação* da criança na escola da pequena infância.

No Brasil, as discussões em torno de uma escola pública, democrática e participativa tornam-se mais evidentes a partir dos documentos oficiais, como na Constituição Federal de 1988 (Art. 206), seguida da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Art. 14).

Por *escola democrática* entende-se que é aquela que se utiliza de mecanismos de participação mediante os atores que nela atuam, ou seja, toda comunidade escolar (famílias, crianças, funcionários, representantes da comunidade e outros), possibilitando voz e vez na tomada de decisões.

Trazendo o conceito de Sacristán (1996), ele define a escola pública democrática como

[...] um modelo portador de um legado de ideias: a pretensão de estimular uma concepção livre e de indivíduo independente; o desejo de desempenhar um papel cultural crítico, aberto e sem travas, assentado no laicismo, na neutralidade, no pluralismo; uma escola, enfim, integrada em uma comunidade com espaço de diálogo social (p. 153).

O valor de um modelo de escola voltada para a participação consiste na garantia da distribuição do poder decisório entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, o que corresponde na prática à socialização do poder entre os sujeitos.

Diante das afirmações acima, pensa-se: como possibilitar o direito à participação das crianças nas tomadas de decisões na escola da pequena infância? Segundo Sarmiento (2000) a defesa da organização educativa fundada nos direitos das crianças à participação, é uma proposta reabilitadora da missão cívica da escola pública, assim como a pré-escola e a creche, constitui-se um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos

justos. Espaços nos quais as crianças possam, gradualmente, tomar decisões e dividir responsabilidades baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

Pensa-se que diante dessa organização, é relevante que a escola fundamente suas práticas em ideais capazes de promover uma cultura de direitos. Criar estratégias e definir metas para que as crianças possam desenvolver o seu espírito democrático pautado no diálogo e na troca de opiniões.

Diante disso, Agostinho (2013) aponta que:

É necessário levar em consideração os métodos utilizados nesse processo, a fim de garantir que a participação das crianças promova, de fato, o seu direito de exercerem influência, com base no que é realmente importante para elas. [...] Essa participação deve ser entendida como o envolvimento direto das crianças nas questões que afetam suas vidas, significando que suas opiniões devam influenciar a tomada de decisões quando há razão suficiente para isso. Deve-se entender que ouvir a opinião das crianças não é necessariamente o mesmo que deixá-las acríicas, elas podem precisar de apoio e acompanhamento em suas intenções. (p.239)

A organização e gestão da escola da pequena infância têm relação com a proposta pedagógica a que se destina na instituição de ensino. A proposta que fundamenta o Projeto Político Pedagógico prioriza o bem estar de todos como modo de garantir às crianças experiências significativas? A proposta pedagógica promove o desenvolvimento da autonomia das crianças? Cria oportunidades para que os profissionais reflitam sobre a intencionalidade educativa dos seus fazeres? Práticas essas esvaziadas de sentido e que “abandonam” as crianças a si mesmas?

Trabalhar com a gestão participativa numa escola de educação infantil exige uma mudança nas concepções de infância e de criança. A criança como sujeita de direitos e proponentes do processo de aprendizagem. Exige-se do adulto constantemente uma capacidade de *escuta e observação* constituindo-se assim, um novo modo de pensar e organizar a prática pedagógica.

Moss (2009) traz à reflexão a possibilidade de que as instituições de educação infantil possam ser locais de práticas políticas, especificamente, práticas políticas democráticas, pois a democracia permite também que a diversidade prospere.

Trazer a política democrática para dentro da creche significa o engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro tipos de atividades. Em primeiro lugar, a tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche. Em segundo, a avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos. [...] Em terceiro lugar, *contestar discursos dominantes*, o que Foucault chama de regimes da verdade, que procuram dar forma às nossas subjetividades e práticas através de suas pretensões de verdade universal e de sua relação com o poder a quarta atividade política pode emergir: uma abertura para a *mudança* através divisões utópicas e sua transformação em ação utópica. Pois, como Foucault (1988) também assinala, há uma ligação estreita entre contestar discursos dominantes, pensar de maneira diferente e mudar [...] (p. 425-426).

Como dito acima, é improvável que a escola da pequena infância acolha as práticas participativas e democráticas por acaso. Estas têm que estar de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino. É necessário que haja uma intenção, uma escolha feita e condições favoráveis para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

Este é um momento de abismos e desesperanças. Mas pode ser, ao mesmo tempo, um momento de crescimento. Confrontados com as nossas mais fundas fragilidades. Cabe-nos criar um novo olhar, inventar outras falas, ensaiar outras escritas. Vamos ficando, cada vez mais, a sós com a nossa própria responsabilidade histórica de criar outra História. Nós não podemos mendigar ao mundo uma outra imagem. Não podemos insistir numa atitude apelativa. A nossa única saída é continuar o difícil e longo caminho de conquistar um lugar digno para nós e para nossa pátria. E esse lugar só pode resultar da nossa própria criação.

Mia Couto

Inspirada pela epígrafe de Mia Couto (2005), nesse momento de (in) conclusão de um trabalho vigoroso e dinâmico que por ora dou por concluído, retomo as reflexões que me levam a analisar e a compreender o meu fazer como gestora e pesquisadora da escola da infância. Essa pesquisa me proporcionou um movimento de *ação-reflexão-ação*, que para Alarcão (1996) constituem-se como o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática.

O que relato aqui, além do olhar do passado, é o olhar de uma pessoa que não é a mesma, sob uma nova perspectiva. Quando penso na minha narrativa, penso que o memorial formativo me ofereceu subsídios importantes e significativos, no qual, rememorei alguns dos meus processos formativos e minha constituição como profissional e, em especial, pelo trabalho que venho realizando na Rede Municipal de Niterói e as oportunidades que tive de formação durante mais de duas décadas de trabalho na escola pública.

Muitos foram os desafios na minha trajetória, mas hoje destaco aqui o desafio de ser pesquisadora e gestora ao mesmo tempo, numa escola da pequena infância. Pensou-se essa gestão num movimento de que a criança é sujeito da história, fazedora de cultura, apontando-se assim, para um trabalho diferenciado que possibilitasse a participação da criança nas propostas e decisões da UMEI.

Ponto aqui as questões relevantes para a realização da pesquisa como: o campo de estudo, ou seja, o estar numa escola da infância de horário integral, dinâmica nova de trabalho e ao mesmo tempo, até então, desconhecida na minha trajetória como gestora e professora; o “viver” as rotinas, dentro desse campo, organizadas pela tríade do trabalho pedagógico (educar-cuidar-brincar) e, esse movimento inventivo, de criação que vivi e apostei como gestora, voltada para atender as necessidades das crianças, oferecendo-as experiências significativas que estivessem ao seu alcance e promovessem o desenvolvimento da autonomia.

Nessa perspectiva, o estudo me provocou a pensar /praticar práticas educativas que fomentassem construir coletivamente significados favoráveis ao coletivo infantil na jornada de nove horas diárias vivenciadas dentro da UMEI. Isso sendo, desafiou-me a discutir questões relacionadas à organização dos *tempoespaços* institucionais da pequena infância.

Confrontando as minhas fragilidades, iniciei a pesquisa com algumas inquietações quanto à metodologia a ser utilizada com as crianças. Primeiramente, ao pensar no desafio de que me foi posto de pesquisar *com* as crianças e não *sobre* elas. Pode-se dizer que a pesquisa *sobre* crianças expõe um período da vida que já passou, sendo assim, geralmente se dá através de relatos de experiências de pessoas que já vivenciaram essa fase e nos trazem diferentes maneiras de sentir e compartilhar a infância. Como essa não era a intenção, e sim, desenvolver uma pesquisa que priorizasse a criança pequena como sujeito principal do estudo, que reconhecesse e valorizasse a participação infantil, dando destaque aos seus dizeres, olhares e perspectivas nos tempos e espaços habitados por elas dentro dessa escola da infância. Com isso, intencionou-se a pesquisa feita com as crianças que, segundo Demartini (2002) é a *produzida com relatos construídos pelas crianças*.

A escolha da etnografia encaixou-se com a proposta de trabalho da pesquisa e respondeu as questões de estudo dentro dessa intencionalidade. Não só pela minha interação cotidiana e prolongada no universo da pesquisa e por possibilitar a compreensão da escola sob o ponto de vista das pessoas que nela estão diariamente inseridas, mas por essa metodologia também possibilitar escrever sobre o outro, na perspectiva dele. Segundo Mattos (2011),

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais. (p.45)

Ao aceitar o desafio de pesquisar com as crianças foi considerável atentar-se para algumas questões, como pontua Delgado e Müller (2005), tais como a necessidade de ir além de uma visão *adultocêntrica* que perpassam nas memórias e lembranças da infância que se viveu. Isso posto, pode-se dizer que o referencial da sociologia da infância ajudou a compreender e a pensar a infância de ontem em contraposição com a infância de hoje. A superação do *infantocentrismo* que não permite visualizar a criança como um ser competente, capaz de colaborar e interagir com o adulto, foi outro ponto de destaque como, também, ir além do *uniformismo* que não considera a diversidade dos grupos infantis.

Dentro dessa perspectiva, tinha-se que entender como ser gestora da escola da infância, pensar a gestão da UMEI de forma participativa, escutando os coletivos infantis. A direção preocupada com a participação da criança na gestão, tendo a criança como proponente e o trabalho pedagógico voltado para *educar* a pequena infância. Esse *educar* que intenciona, de uma forma única, a tríade educar-cuidar-brincar que é proposta da rede municipal de Niterói.

O trabalho proposto possibilitou que as crianças participassem da gestão da escola durante as *assembleias* (projeto de escuta, interlocução e partilha) que tentamos estabelecer como uma rotina da UMEI. Iniciado em 2015 de forma tímida, nesse movimento as crianças decidem, dentre vários assuntos, qual será o nome da turma, alguns pontos de sua rotina, etc.. Escolhem o que desejam fazer em determinado momento, o que querem pintar no Ateliê, quais materiais querem utilizar. Conversamos e orientamos as professoras neste sentido, mas nem sempre elas conseguem dar liberdade e oportunidade de escolha para as crianças. Mas mesmo assim, observa-se uma conquista, principalmente, com a dinâmica das assembleias. Assembleias de escolha do nome da turma, do projeto *self-service*, aquele que eles escolhem o que desejam comer, no qual são estimulados a provar novos alimentos e começam a pensar na quantidade que os satisfaz. Na UMEI, estamos trabalhando constantemente em torno desse protagonismo das crianças, mas é notório ainda, o despreparo e a falta de formação específica na área da infância. Algumas professoras continuam a direcionar o trabalho sem levar em consideração a opinião e as motivações das crianças.

Uma das angústias da equipe pedagógica/de gestão da UMEI é o trabalho com o coletivo de professores onde apenas 1,4 % dos profissionais são efetivos. Ou seja, de 34 professoras (grupo de referência de educação infantil e fundamental, apoio NEE e sala de recursos) lotadas na UMEI, apenas 4 possuem matrícula na rede municipal de Niterói. Com isso, o trabalho pedagógico com as professoras contratadas, em maioria do quantitativo, é

comparado ao trabalho de *Sísifo*⁴⁶. Um fazer/desfazer/fazer, começar/recomeçar. A cada entrada de um grupo novo, num período de 3 anos, temos que *levar a pedra até o alto da montanha, e quando ela cai temos um novo início*.

Desse quantitativo de professoras, percebe-se que a grande maioria não obteve qualquer formação específica para o trabalho com a pequena infância, muitas não possuem leituras mais específicas que orientam e legislam o trabalho com a educação infantil como: a LDB, os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e da atual proposta da Base Comum Nacional Curricular. Sendo assim, acabam reproduzindo práticas escolarizadas típicas do ensino fundamental, isto é, escolarizando precocemente a Educação dos pequenos. A EAP, com relação a essas práticas propõe refletir sobre a forma da /na educação infantil. Como diz Freitas (2007), esse “espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar.” Diz ainda que, “educar crianças pequenas não é apenas tomar conta, exige um/a profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo”.

Mas não são somente as profissionais da educação que têm esse pensamento da *forma escolar*. As famílias das crianças sempre cobram e comparam a proposta pedagógica da UMEI, que também é fundamentada pela proposta pedagógica de Niterói - Referencial Curricular (2010) - com as de outras instituições, principalmente as privadas. O pai de uma criança de 5 anos, sem entender o trabalho que fazemos no campo das diferentes linguagens com as crianças, veio comunicar a saída da filha da UMEI, pois esta queria aprender a ler e escrever. Para essa família, assim como para outras, “práticas cotidianas que reforçam a imagem de que tudo o que não tem a forma escolar é menor porque adstrito ao condomínio da prática” (FREITAS, 2007, p.11). Assim, temos em nossas mãos a organização dos *temposespaços* e das práticas educativas de modo que escapem da forma escolar. Práticas que singularizem o trabalho com as crianças pequenas e valorizem a cultura da infância.

Após muitas formações na UMEI, debates, estudos teóricos e práticos, percebem-se avanços importantes nessa escuta e nesse olhar sobre a infância. As professoras já conseguem pensar junto com as crianças alguns projetos, algumas ideias de trabalho e apresentações. No entanto, ainda seguem priorizando as atividades de rotina que envolvem cuidados, algumas

⁴⁶Sísifo é uma expressão popular originada a partir da mitologia grega, remetendo a todo tipo de trabalho ou situação que é interminável ou inútil. Utiliza-se dos princípios do trabalho de Sísifo para explicar algumas das características da condição humana. Quando alguém diz que tem um “trabalho de Sísifo” é porque possui uma tarefa impossível ou interminável para cumprir.

vezes de forma descontextualizada, com muita espera nesses momentos. Com isso, observa-se no dia a dia desse grupo de professoras certa dificuldade de estabelecer projetos mais orgânicos, duradouros e que envolvam os problemas e questões reais da comunidade. Os projetos quase sempre giram em torno dos animais, alimentos, identidade e etc..

Nesse movimento, a EAP propõe que as professoras, encontrem em seus grupos, interesses e motivações, sem que um projeto institucionalizado seja abraçado por obrigação. A observação feita é que, de fato, o desconhecimento sobre a infância, as faz de certo, duvidar da eficácia dessa escuta como uma metodologia de trabalho real com as crianças que envolve a cidadania na prática, a participação como elemento motivador. Apesar da bidocência⁴⁷, muitas ainda realizam um trabalho desarticulado e, por vezes, alguma delas assume o papel de auxiliar, esquecendo seu lugar de professora. Assunto este que, também se faz importante nos dias de reunião pedagógica.

Considerando os objetivos e questões desta pesquisa, é possível afirmar como considerações provisórias, que a educação da pequena infância precisa de *tempospaços*⁴⁸ diferentes do *tempo* que as crianças maiores vivem dentro da escola. Nós adultos temos grandes dificuldades em definir o que é o tempo, tanto do ponto de vista biológico, quanto o tempo Chronos. Dificuldade esta, talvez de conceber que esse tempo é lido, medido, interpretado e vivido de forma diferenciada por cada um de nós. Isso, considerando a experiência de cada pessoa. O tempo para a criança é o aqui e o agora.

Portanto, torna-se necessário organizar, dentro dessa escola da infância que a criança vive nove horas diárias, *espaçostempos* que atentam para o desafio e a particularidade do momento de “ser criança” e da necessidade de que dentro dessa proposição elas participem efetivamente dessa organização cotidiana, estabelecendo com seus pares e com os adultos momentos de interação e decisórios na produção desta.

Com isso, a criança precisa vivenciar no espaço da escola da pequena infância algo que não preceda as atividades escolarizantes, mas um ambiente que se distingue por tratar a educação infantil dentro de suas especificidades - a garantia de viver a infância - e, que nele ela encontre o desenvolvimento de um trabalho que envolva as múltiplas linguagens entrecruzadas com outras formas de expressão, representação e de conhecimento de mundo. Que a criança encontre mais o tempo Áion dentro do espaço educativo. Esse tempo que

⁴⁷ Duas professoras em cada grupo de referência

⁴⁸ Tempo e espaço se articulam permanentemente

segundo Kohan (2004) é a intensidade do tempo da vida humana e que, segundo *Armando* (GUTTMANN, 2004) aquele que criou para si, o relógio do seu tempo com todas as coisas que gostava de fazer durante o dia, é aquele que somente existia dentro dele.

Evidencia-se à luz das leituras e análises dos achados da pesquisa que, em relação aos espaços e tempos da UMEI, a EAP/gestão precisa continuar investindo em trazer leituras que tratem dos temas que permeiem a infância. Assim, afirmamos a necessidade de que se entenda que a criança tem uma lógica própria e estágios de desenvolvimento e, que as propostas e atividades devem levar isso em consideração. Além disso, destaca-se, frequentemente, que a criança deve ser protagonista de seus trabalhos, que deve ter liberdade de expressão e que os princípios “éticos, estéticos e políticos” da infância devem mais do que ser respeitados, devem ser estimulados, construídos e difundidos. Com o exposto, cabem as professoras um olhar sensível às necessidades do sujeito infantil e, juntamente com o coletivo infantil, organizarem os *espaçotempos* de modo que contemple o jogo, o brincar e o despertar o imaginário infantil.

A proposta de organização dos espaços e tempos da escola da(s) infância(s) acontece no início do ano, onde são discutidas e decididas de forma coletiva, num primeiro momento com as professoras e profissionais da escola, para organizar as rotinas mais rígidas como os horários de alimentação e banho. Assim, a partir dos horários de alimentação e banho, organizam-se os *tempos* de atividades nos espaços como: quadra, ateliê e brinquedoteca, tendo como objetivo, a partir desse momento, a participação das vozes infantis. É uma tarefa intensa e mobilizadora a organização destes tempos em uma escola desse porte, mas é interessante, pois possibilita a participação das “vozes” desses diferentes coletivos. Destacamos e entendemos que há tempos que necessitam serem fixos, como os momentos das refeições e do banho, mas que a rotina em geral pode ser flexível e que, devemos ampliar cada vez mais o uso dos espaços para que as crianças não passem tanto tempo nas salas de atividades. Sendo interessante para elas vivenciarem novas experiências com outros e/ou novos pares, novos materiais e etc., em outros espaços.

Segundo Barbosa (2006) a rotina se faz necessária, pois precisamos de certas ações automatizadas para organizar a vida. Essas rotinas “podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (p.37).

Foi possível reconhecer que essa perspectiva de organização de tempos e espaços reflete diferenças na concepção do trabalho desenvolvido e, implica basicamente em subsídios qualitativamente distintos para atentar-se na centralidade desse trabalho desenvolvido na

UMEI. O trabalho está centrado nas atividades da criança ou na lógica do adulto? Está sendo considerado no desenvolvimento e expressão das diferentes linguagens possíveis na infância ou nos exercícios repetitivos com ênfase cognitivista? Sabe-se que o desenvolvimento da consciência crítica é processual e envolve estarmos num movimento de ação-reflexão-ação o tempo todo.

Destaca-se que as experiências vivenciadas por mim, pelas crianças pesquisadoras e pelo coletivo de profissionais da UMEI que direta ou indiretamente estiveram envolvidas nesse trabalho, contribuíram para um novo olhar para a infância, suas necessidades e peculiaridades. Como sugere Finco (2015), “para pensar um currículo com jeito de criança.” Um currículo em permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações que produzimos na escola de educação infantil.

À luz dos resultados, ainda que provisórios, aponta-se como contribuição da presente pesquisa estar pensando numa **Pedagogia da Infância** (FINCO, 2015), que prima justamente pelas necessidades nessa fase da vida, focada numa **Pedagogia da Escuta** (MALAGUZZI, 1999), que vem desenvolver o trabalho na escola da infância por meio de projetos que surgem através das ideias das próprias crianças e são desenvolvidos por meio das diferentes linguagens.

Espera-se que essa pesquisa tenha oferecido alguns subsídios para a compreensão de se pensar a organização desse tempo de 9/5 vivenciados dentro de um espaço de convívio coletivo, considerando os diálogos com a literatura posta, do campo de estudo, assim como, do compartilhamento dos *achados*.

Deste modo, as experiências vivenciadas nesse campo de atuação possibilitaram-me ao longo desse estudo perceber que o gestor, que se propõe a desenvolver um trabalho diferenciado na escola da pequena infância, deve promover ambientes de trocas, afetividades; ambientes que favorecem o crescimento tanto pessoal, como profissional dos coletivos, o exercício da cidadania por todos, inclusive pelas crianças, e o envolvimento nas discussões e decisões que se organizam e se fazem necessárias no cotidiano.

De uma forma geral, essas experiências foram relevantes para todos, pois pudemos perceber que a educação infantil tem uma maneira peculiar de construir o seu *modus operandi*, como sugere Freitas (2007) e, ainda,

[...] principalmente porque espaço, tempo, organização e práticas são construídos no seio das intensas relações que transbordam da “cultura da infância” quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno. (p.09)

A partir de todas essas questões compartilhadas aqui, pode-se dizer que este trabalho me provoca a continuar pesquisando sobre a infância, sobre *o currículo com jeito de criança*, sobre uma pedagogia da infância.

Sabe-se que cada leitor (a) experimentará a leitura desse estudo de maneira subjetiva, atribuindo seus próprios sentimentos e inquietações diante do texto. Construindo, reconstruindo e (des) construindo, para com certeza, aprofundar as questões aqui colocadas. Pois, essa pesquisa, além de indicar mesmo que de forma humilde e não prescritiva, a necessidade de se cumprir o caráter emancipatório que caracteriza o trabalho pedagógico com crianças pequenas, dependendo de cada unidade especificamente, também revela que a educação da pequena infância depende muito, do comprometimento dos governos, tanto o governo federal, quanto o municipal, na consolidação de políticas públicas que garantam a efetivação do direito de uma educação de qualidade e atendimento para os pequenos de 0 a 5 anos de idade. Esperamos que apesar dos tempos difíceis, e da conjuntura política desfavorável aos processos democráticos no país, os poderes públicos e a sociedade civil organizada não abram mão de uma educação de qualidade para todas as crianças pequenas da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. *O Direito à Participação das Crianças na Educação Infantil*. Goiânia, v. 16, n.2, p. 229-244, jul./dez. 2013.
- ANGROSINO, Michel; FLICK Uwe. (Coord.). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses F. *Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares*. São Paulo: Summus, 2015.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981, p.29-68, 156-164.
- ARROYO, Miguel G. *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*. IN: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline... [et al.]. – Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____; VASCONCELOS, Queila Almeida. *Assembleias na Educação Infantil: Um Espaço Para o Exercício do Direito de Participação das Crianças e de Formação Continuada de Professores*. <http://www.estudosdacrianca.com.br/> Acesso em 16/08/2015.
- BASTOS, João Baptista. *Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas*. In: BASTOS, João Baptista. (org.). Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2002, 3ª edição, p. 7-30.
- BRASIL. Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____. Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
- _____. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009.
- _____. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá Providências*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: 1º fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 2010.

BARROS, Manuel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

_____. *Meu quintal é maior que o mundo*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BONDIOLI, Anna (org.). *O Tempo no Cotidiano Infantil – Perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BORBA, Angela Meyer. *Quando as crianças brincam de ser adultos: Vir-a-ser ou experiência da infância?* In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. (org.). “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

BUARQUE, Chico. *Cotidiano*. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/chico-buarque/cotidiano.html>

CARVALHO, Maria I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 107-130.

CASTRO, Lucia Rabello de. *Falatório: participação e democracia na escola*. Coordenação: Lucia Rabello de Castro. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Para onde caminham os Cieps? Uma análise, após 15 anos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p.147-174, jul./2003.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COUTO, Mia. *Pensatempos*. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005, p. 22.

CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade, v.26, n. 91, p.443-464, maio/ago. 2005.

_____. *Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças*. In: Teoria e prática de pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças*. In: Teoria e prática de pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRARY, Jonathan. *24/7- Capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naif, 2014.

DELGADO, Ana Cristina Coll. MÜLLER, Fernanda. *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças*. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 141-157.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Diferentes infâncias, diferentes questões para pesquisa. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.11-25.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000. Coleção polêmicas do nosso tempo; 62.

_____. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). *Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios*. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p.67-97. Coleção polêmicas do nosso tempo; 62.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

FINCO, Daniela. *Campos de experiência educativa e programação pedagógica na escola da infância*. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (organizadoras). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FERREIRA, Manuela. *Os estranhos 'sabores' da perplexidade numa etnografia com crianças*. In: T. Caria, *Metodologias etnográficas em ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

_____. “... Ela é nossa prisioneira!”- Questões Teóricas, Epistemológicas e Ético-Metodológicas a Propósito dos processos de Obtenção da Permissão das Crianças Pequenas numa Pesquisa Etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p.151-182, jul./dez. 2010.

FORNEIRO, Lina Iglesias. *A organização dos espaços na Educação Infantil*. IN: ZABALZA, M. Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 07-14.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Professor da pré-escola*. São Paulo: Globo, 1991.

GALDABINO, Eva. O dia-a-dia educativo na creche. In: BONDIOLI, Anna (org.). *O Tempo no Cotidiano Infantil – Perspectivas de pesquisa e estudo de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

GUTTMANN, Mônica. *Armando e o tempo*. São Paulo: Paulus, 2004.

GOBBI, Marcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. Pro-posições - Vol. 10, N° 1 (28) março de 1999.

_____. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 69-92.

_____. “Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil” – Documento sujeito à consulta pública – “Orientações Curriculares Nacionais da Educação Infantil” MEC/Agosto de 2010.

_____. *Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.43, p. 135-147, jan/mar.2012. Editora UFPR.

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

HORN, Cláudia Inês. *Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação*. Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ. Vol. 13 (1) Dezembro, 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores. Sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorising childhood*. London: Polity Press, 1998.

KOHAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter O (org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51- 68.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de pesquisa, n.116, p. 41-59, julho/2002.

KULHMANN JR. Moysés. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios. 2ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2000, p.51-56. Coleção polêmicas do nosso tempo; 62.

_____. *A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX*. In: FREITAS, Marcos C.; KUHMAN JR. Moysés (orgs.). *Os intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Educando a infância brasileira*. LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 6ª Ed., 2011.

LAGES, Susana Kampff. Memória e Recordações: Produção do Tempo e da Subjetividade. In: LAGES, Susana Kampff. *João Guimarães Rosa e a Saudade*. Ateliê Editorial, SP: 2002, p. 87.

Lei 13005/14, de 25 junho de 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao>

LEITE, Miriam M. *Retratos de Família*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. (Texto e Arte, v. 9).

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção cidade aberta).

LIMA, Fabiane Florido de Souza; SANTOS, Jéssica; SILVA, Maria do Nascimento; VASCONCELOS, Carla Cristina. Trabalho apresentado na disciplina Políticas Públicas Educacionais e Educação Básica. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2014. *mimeo*.

MACEDO, Fernanda; PEREIRA, Patricia; RODRIGUES, Luzilane. *A Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Niterói: Política de Valorização e Expansão*. (Trabalho apresentado na Anpae, Niterói: FME, 2014).

MALAGUZZI, Loris. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). *As cem linguagens da criança: uma abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil*. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (Organiz.). – *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAURÍCIO. Lúcia Velloso. *Políticas Públicas, tempo, escola*. IN: Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. COELHO, Lúcia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MOSS, Peter. *Introduzindo a Política na Creche: A Educação Infantil como Prática Democrática*. Psicologia USP, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 417-436.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância*. Horizontes, v. 27, n. 2, p. 31-36, jul./dez. 2009.

_____. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

NETO, João Cabral de Melo. *Tecendo a Manhã*. Disponível em: <http://www.revistabula.com>

NITERÓI. Lei Orgânica do Município de Niterói, de 04 de abril de 1990.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). *Construindo a Educação Infantil no Município de Niterói*, 1996.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). *Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói: Educação Infantil: Caderno 2*, 2003.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). *Referenciais Curriculares da Educação Infantil: Uma Construção Coletiva*, 2010.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) - Mapa Estatístico UMEI Vinicius de Moraes/AEPE de agosto de 2013.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) - Mapa Estatístico UMEI Vinicius de Moraes/AEPE de fevereiro de 2014.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) - Mapa Estatístico UMEI Vinicius de Moraes/AEPE de junho de 2014.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) – Projeto Político-Pedagógico da UMEI Vinicius de Moraes, 2014.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). PORTARIA FME 002/99. Disponível em: www.educacaoniteroi.com.br

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). PORTARIA FME 878/09. Disponível em: www.educacaoniteroi.com.br

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). PORTARIA FME 971/2010. Disponível em: A Tribuna. Publicada em 13/11/2010.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. *Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever*. IN: O trabalho do antropólogo. Brasília. São Paulo: Paralelo Quinze. Editora da Unesp. P. 17-35, 1988.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; LINO, Dalila. Os papéis das educadoras: as perspectivas das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J (org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008, p. 55-73.

PACHECO, Suzana Moreira. *Proposta Pedagógica Educação Integral. Elementos para o debate necessário*. In: Salto para o Futuro – Ano XVIII boletim 13 – Agosto 2008. www.tvbrasil.org.br/salto.

PARO, Vitor Henrique. *Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. IN *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. COELHO, Lígia Martha Coimbra (Org.). Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PICANÇO, Mônica Bezerra de Menezes. *Desafios para a construção de um Plano Municipal de Educação*. In: *Educação Infantil: Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*. Caderno 2. Niterói: FME, 2003.

PRADO, Toledo Guilherme do Val; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação*. 10 p. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduação/downloads>.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção*. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.19 – 47.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.137-160, abr.2009.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290 p. (Teses Nup 2).

_____. *Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In: CRUZ, S.H.V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. P. 43-51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n.16, Jan./Fev./Mar./Abr. 2001.

ROSA, Guimarães. *Grande Sertão Veredas*.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. et al. *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1998.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação pública: um modelo ameaçado. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). *Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. p. 150-166.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância na encruzilhada da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

_____. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel J. (orgs.). *Infâncias (In) visíveis*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 p. 27-60.

_____. *Estamos longe de conhecer o direito à participação das crianças*. (Entrevista). De olho no Plano, 2011. Disponível em: [HTTP://www.deolhonoplano.org.br](http://www.deolhonoplano.org.br)

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. *A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola*. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT07-5555--Int.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2012.

SIMÃO, Márcia Buss. *Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador*. *Revista Diálogo Educac.*, Curitiba, v.14, n.41, p.37-59, jan./abr.2014.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SOARES, Natália Fernandes. *A investigação participativa no grupo social da infância*. *Currículo sem Fronteiras*. Vol. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOUZA, Solange Jobim e; LOPES, Ana Elisabete. *Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola*. *Cadernos de Pesquisa On-line version – Scielo Brasil ISSN 1980-5314*, n.116, São Paulo July 2002.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *A Poética do espaço escolar: algumas questões sobre o refeitório escolar como um espaço de educação intercultural em uma escola de periferia urbana*. IN: JESUS, Regina de Fátima; ARAÚJO, Mairce da Silva; JUNIOR, Henrique Cunha (orgs.). Dez Anos da Lei Nº 10.639/03. Fortaleza, Editora da Universidade Federal do Ceará, 2013.

ZABALZA, M. *Qualidade na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ANEXO A – Quadro de rotina

	Alimentação	Banho	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
7:15	1º Ano						
7:30							Artes 1º Ano (A)
8:00	GREI 3 (A, B e C) GREI 4 4D		Quadra Educação Física (8:00 as 11:30)	Brinquedoteca GREI 5 C	Parque GREI 5 C	Brinquedoteca GREI 5 C	Ateliê GREI 5 C
8:20	GREI 4 (A, B e C) e GREI 5 A						
8:30			Parque GREI 4 D Brinquedoteca GREI 3 A (1 HORA)	Parque GREI 3 A Quadra GREI 3 B e C Brinquedoteca 1º Ano	Parque GREI 3 A Brinquedoteca GREI 5 B Quadra GREI 3 B e C	Parque GREI 3 C Quadra Educação Física (8:30 as 12:00)	Brinquedoteca GREI 3 A (1 hora) Artes 1º Ano (B)
9:00	GREI 5 (B, C e D)		Parque GREI 4 C Ateliê GREI 4 D	Parque GREI 3C Ateliê GREI 5 B Brinquedoteca 1º Ano	Parque GREI 4 B Ateliê GREI 3 A Quadra GREI 4 C	Parque GREI 4 B	Parque GREI 3 C Ateliê GREI 4 B Quadra GREI 5 C e D
9:30			Parque GREI 3 A Brinquedoteca GREI 3 C (1 hora) Quadra 1º Ano	Parque GREI 5 A Quadra 1º Ano Brinquedoteca 1º Ano	Parque GREI 3 C Quadra 1º Ano	Parque GREI 3 A Brinquedoteca GREI 5 A Ateliê GREI 3 C Quadra 1º Ano	Parque GREI 3 A Brinquedoteca GREI 3 C (1 hora) Quadra 1º Ano
10:00		GREI 4 C	Parque GREI 4 B	Parque GREI 4 B Brinquedoteca GREI 5 D	Parque GREI 4 D Brinquedoteca GREI 4 D Ateliê GREI 5 A	Parque GREI 5 A Brinquedoteca GREI 4 A	Parque GREI 5 B Ateliê GREI 5 D
10:30			Parque GREI 4 A	Quadra GREI 3 A Brinquedoteca 1º Ano	Quadra GREI 5 C e D		Quadra GREI 5 A e B
10:40	GREI 3 (A, B e C) GREI 4 4D	GREI 5B					
11:00			Parque GREI 5 D	Brinquedoteca 1º Ano		Parque GREI 5 D	
11:10	GREI 4 (A, B e C) e GREI 5 A	GREI 3 B					
11:30	1º Ano GREI 5 (B, C e D)		Parque GREI 5 C	Brinquedoteca 1º Ano			
13:00		GREI 5 A		Brinquedoteca GREI 4 C	Quadra Educação Física Artes 1º Ano (C)	Brinquedoteca GREI 4 C	
13:30	GREI 3 (A, B e C) GREI 4 4D	GREI 5 C					
13:50	GREI 4 (A, B e C) e GREI 5 A				Artes 1º Ano (D)		
14:00	GREI 5 D e GREI 3 A		Parque GREI 3 B Ateliê GREI 4 A	Brinquedoteca GREI 3 B (1 hora)	Parque GREI 3 B	Brinquedoteca GREI 3 B (1 hora) Ateliê GREI 4 C	Parque GREI 3 C Brinquedoteca GREI 4 D Quadra GREI 4 A e D
14:10	GREI 5 (B, C e D)						
14:30	Lanche 1º Ano	GREI 3 C e GREI 4 B	Quadra GREI 4 C				Parque GREI 4 D Ateliê GREI 3 B Quadra GREI 3 A
15:00		GREI 4 D e GREI 4 A	Parque GREI 3 C				
15:30			Brinquedoteca GREI 4 B	Quadra GREI 4 B		Quadra GREI 4 B	Parque GREI 4 A Brinquedoteca GREI 4 A
15:40	GREI 3 (A, B e C) GREI 4 4D, C e B						
16:00	GREI 4 A e GREI 5 (A, B, C e D)						Parque GREI 4 C
16:15			Quadra 1º Ano	Quadra 1º Ano	Quadra 1º Ano	Quadra 1º Ano	Quadra 1º Ano

QUADRO DE HORÁRIO UMEI VINICIUS DE MORAES - 2016

ANEXO B – Plano de Ação /2015**UMEI VINICIUS DE MORAES**

ESTRADA WASHINGTON LUIZ, QD. 2 – LT 1,2, 3.

SAPÊ – Niterói – RJ

Plano de Ação 2015**Equipe de Articulação Pedagógica:**

- Fabiane Florido (Diretora Geral)
- Simone Valiate (Diretora Adjunta)
- Alice Coutinho (Pedagoga)
- Elisângela Silveira (Coordenadora)

Atendimento 2015:

- Educação infantil (GREIs 3, 4 e 5 anos)
- Ensino Fundamental (1º ano)

Introdução

Iniciaremos este documento analisando o que já foi conquistado em pouco mais de um ano de funcionamento da escola. A escola passou, durante este período, por um momento de busca de sua identidade e de um caminho comum. Muitas pessoas, profissionais, entraram, saíram e continuamos buscando estabelecer, direcionar e qualificar nossa identidade, nossas práticas e nosso trabalho coletivo.

No ano de 2014, foram estabelecidas 14 metas para a escola. Algumas foram alcançadas e são referentes ao próprio direito ao processo de ensino aprendizagem como a

meta 4, que prevê a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Esta tarefa tem sido realizada com professores de apoio que recebem orientações da Fundação Municipal de Educação, da professora da sala de recursos (Patrícia Lia) e da EAP da escola. Neste sentido político, também se encontra a meta 5, que trata da relação da escola com a comunidade e com a família – tarefa ainda difícil de se concretizar mais amplamente - mas que também foi alcançada, apesar dos baixíssimos quóruns em reuniões. A meta 12 concretizou essa relação com a criação do Conselho Escola Comunidade (CEC).

A meta 6 que trata da formação continuada em serviço, também foi alcançada, pois temas teóricos e práticos referentes à educação da infância, permearam as reuniões semanais. Tratamos de temas como: masturbação infantil, disciplina, Conselhos Tutelares, CRAS, rotinas e combinados do grupo, TDAH, sono, alimentação, autonomia assistida e etc. Estes momentos foram consolidados também pela garantia da meta 7 que proporcionou o horário do planejamento nas quartas-feiras, além do 1/3 aos concursados (apenas 4 professoras atualmente). A meta 8 referente a disponibilização de material pedagógico de apoio aos docentes ocorreu de forma centralizada, nos murais e mesas das salas de professores e de forma mais individualizada em casos específicos.

A meta 1 que tratava da avaliação diagnóstica e a meta 14 que previa avaliações das ações ao longo do semestre, acabaram resumidas à produção e escrita dos relatórios das crianças e em avaliações entregues às professoras para analisar e propor ações sobre o trabalho da EAP, os temas das reuniões, as ações da escola e para se auto avaliarem. Este ano estamos programando algo mais sistemático.

A meta 2 que falava em Projetos de Leitura e a 3 que previa ao menos três Mostras pedagógicas, aconteceram em iniciativas isoladas e pouco orgânicas. As Mostras foram substituídas, a partir de um trabalho em torno de Projetos, por exposições nas salas e a produção de pequenas hortas sustentáveis em garrafas PET, em vários formatos. Sob o tema maior: *Verde que te quero ver* tentamos desenvolver e praticar com a equipe, com mais detalhe, a metodologia do trabalho com Projetos na educação infantil. Alguns grupos criaram seus próprios projetos e conseguimos desenvolver um trabalho mais orgânico de documentação.

As metas 9, 10 e 11 que tratam de espaços da escola e respectivamente propõe a criação da sala de recursos, sala de multimeios e brinquedoteca, foram alcançadas. A brinquedoteca inaugurada em agosto é a preferida das crianças. A sala de recursos é frequentada por crianças NEE e aquelas que parecem necessitar de um trabalho mais individualizado. A sala de multimeios se configurou como um espaço de exibição de filmes e

projeções sem grandes ampliações de sentido ou materiais. Para o próximo ano, funcionará como sala de atividades do GREI 5, que está fazendo um rodízio de ocupação dos espaços.

Como previa a meta 13, no final do primeiro semestre, começamos a construção coletiva do nosso Projeto Político Pedagógico (PPP). Este trabalho complexo e que requer a participação de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar, tem sido um grande desafio que vem, com a ajuda das outras metas atingidas ou não, integrar um documento tão fundamental e essencial para a escola. Aos poucos tem tomado forma, jeito e tem refletido aspirações, práticas, teorias e sonhos de uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

No plano de ação deste ano de 2015, a partir do diagnóstico do que foi realizado, construiremos um documento mais sucinto e mais robusto, no sentido em que tentaremos incorporar apenas aquilo que diz respeito às ações sonhadas e planejadas pelos educadores e gestores. Não se trata mais de direitos e rotinas do trabalho pedagógico e sim de sonhos, anseios e modos de fazer, de pessoas que pensam em transformar a escola e a vida.

Metas para 2015:

- 1) Executar e consolidar a parceria entre as salas de atividades e o refeitório e entre as equipes de alimentação e de educadoras.
- 2) Conclusão provisória do Projeto Político (histórico) Pedagógico da escola.
- 3) Organizar espaços e tempos reformulá-los e utilizá-los com intencionalidade e objetividade.
- 4) Ampliar as possibilidades de utilização do ateliê e da brinquedoteca.
- 5) Fazer um boletim trimestral para ser distribuído á comunidade escolar e ao entorno sobre as atividades desenvolvidas pelos grupos de professores e crianças.
- 6) Estudos e experimentos para a formação continuada dos profissionais.
- 7) Trabalhar com a apreciação, estudo e produção de músicas clássicas com as crianças.
- 8) Estudar, refletir e experimentar um sistema de rodízio de espaços, resignificando-os.
- 9) Trabalhar em torno de projetos interessantes para crianças e adultos.
- 10) Avaliar e refletir sobre as práticas e teorias que envolvem o trabalho do educador, a gestão e todos os sujeitos da escola.

A seguir, trataremos com mais detalhes cada uma das metas propostas.

1. Executar e consolidar a parceria entre as salas de atividades e o refeitório e entre as equipes de alimentação e de educadoras

No final do ano de 2014, durante uma reunião final, fechamos uma parceria interessante na escola entre educadoras e a equipe de alimentação. Definindo e concretizando que a centralidade do trabalho de todos, gira em torno das crianças, estabelecemos que o refeitório será espaço de apropriação de conhecimentos, de experimentação de sabores e odores, de degustação e de prazer. Alguns experimentos já aconteciam de forma isolada, mas pretendemos que se torne uma prática cotidiana dos grupos.

Com isso, a equipe de alimentação definiu que as quartas-feiras será o dia de cozinhar e fazer experimentos com as crianças nesse local. Para isso, as educadoras terão que se organizar e planejar com antecedência a visita, os materiais, o objetivo e todas as etapas de produção e degustação de alimentos no refeitório, ou na sala de atividades. As etapas previamente serão discutidas entre as equipes para que haja uma troca que atenda aos interesses de todos. Esta meta, possivelmente será incorporada no PPP da escola, já que engloba e dialoga diretamente com os objetivos e propostas da escola.

2. Conclusão provisória do Projeto Político (histórico) Pedagógico da escola (PPP)

A discussão acerca de nosso PPP surgiu a partir dos problemas, soluções, embates e conflitos que ocorreram no cotidiano da escola. O documento, além de sua necessidade legal e política, teve início para respaldar decisões que eram tomadas nas reuniões e haviam sido amplamente discutidas. Aos poucos, fomos definindo caminhos em reuniões e uma prévia impressa foi entregue à equipe para que pudessem fazer sugestões, acertos e propostas.

Começamos construindo a história da escola, sua construção, a creche comunitária que veio a substituir e em seguida, apresentamos algumas deliberações acerca do trabalho pedagógico, da organização docente, dos espaços e outros temas que permeiam o trabalho com a infância. Pretendemos, até o final do ano, concluir o documento e divulgá-lo amplamente para adultos e crianças da comunidade escolar e do entorno.

3. Organizar espaços e tempos reformulá-los e utilizá-los com intencionalidade e objetividade

No ano de 2014 já havíamos iniciado uma discussão acerca da organização dos espaços, da intencionalidade, seu significado e possibilidades, a acessibilidade das crianças

aos materiais e etc. Começamos este ano de 2015, antes mesmo de organizar as salas, exibindo as educadoras um vídeo sobre o sistema ReggioEmilia e sua impressionante organização, sua pedagogia, sua história e a história de Malaguzzi. Em seguida pedimos para irem até suas salas e pensando em alguns aspectos apresentando pelos vídeos, organizassem as salas e os materiais para receber as crianças.

Além do incentivo para trabalharem em grupos menores e em espaços diferenciados como o ateliê, a brinquedoteca, o parquinho “novo” e outros espaços como o corredor, para atender à uma necessidade da comunidade, tivemos que receber mais uma turma do GREI 5. Com isso, entendendo que este grupo novo, não poderia ser penalizado passando o ano em uma sala praticamente sem janelas (antiga sala de multimeios), optamos pelo rodízio diário dos espaços para que todos os grupos possam ocupar de forma mais democrática todos os locais.

Pretendemos tentar alguns tipos de arranjo até que possamos encontrar algo que atenda bem crianças e adultos. Tem sido um desafio que permeará o trabalho da escola durante todo o ano e possivelmente poderá inspirar novas experiências em outros grupos nos anos vindouros. Como experimento inicial, os GREIs 5 têm apenas como referência fixa a sala de saída. A entrada, sono e outras atividades de rotina seguem uma proposta democrática de ocupação dos espaços.

4. Ampliar as possibilidades de utilização do ateliê e da brinquedoteca

A meta 4 vem complementar a meta 3 no sentido de ocupação dos espaços, mas a complementa no sentido que coloca em foco duas preocupações fundamentais do grupo: a brincadeira e as artes. Em 2014 inauguramos a brinquedoteca e no mesmo período experimentamos a ideia de construção de um ateliê em um espaço alternativo da escola. Nossa intenção e combinado era que as educadoras pudessem trabalhar em pequenos grupos nos dois espaços. Uma forma de praticar o trabalho com grupos menores, de acordo com seus interesses, e de trabalhar também a parceria da dupla regência. Encontramos algumas dificuldades e empecilhos que acabaram também proporcionando um trabalho desarticulado e pouco orgânico.

Para o ano de 2015, queremos qualificar a ida a estes espaços, definindo objetivos, apresentando materiais alternativos, organizações do espaço diversificadas e diferentes técnicas de uso dos materiais. Para isso contamos com a ajuda de livros e parceiros. Estamos tentando agendar com um profissional uma oficina de máscaras de papel marchê. Tentaremos

também inscrever um projeto Instituinte para compra de novos materiais e acessórios para o ateliê.

5. Produção de um boletim trimestral para ser distribuído á comunidade escolar e ao entorno sobre as atividades desenvolvidas pelos grupos de professores e crianças

Esta é outra meta que pretendemos realizar com a ajuda de custo do edital de projetos Instituintes. Constatando a importância fundamental da parceria entre a escola e a comunidade, entendendo e detectando o desinteresse de alguns responsáveis pelo material que trata do desenvolvimento dos seus filhos na escola (relatórios que muitas vezes sequer são vistos ou assinados), buscaremos produzir um material mais genérico, com fotos, cores e informações interessantes sobre os trabalhos desenvolvidos na escola, os projetos das educadoras e outras informações relevantes e interessantes.

Tentaremos com isso, atrair o interesse e a atenção dos pais para o trabalho da instituição e principalmente para as crianças em processo de desenvolvimento. Pretendemos também dar visibilidade aos trabalhos artísticos das crianças publicando escritos, desenhos, fotos e produções diversas.

6. Estudos e experimentos para a formação continuada das educadoras

A partir da análise das respostas apresentadas pelas professoras em relatórios avaliativos, resolvemos organizar e sistematizar melhor nossos estudos este ano. Começaremos no primeiro semestre, estudos de leis, diretrizes e portarias importantes para educação e em especial para a educação infantil. Acordamos que uma quarta-feira por mês uma dupla ou duas ficarão responsáveis por um documento oficial e além delas a pedagoga fará o estudo do texto e na reunião, o grupo fará um breve apontamento dos aspectos que mais dialogam com os direitos, teorias e práticas da educação infantil. Já agendamos para março o estudo do Plano Nacional de Educação (PNE) e para abril, as Diretrizes Curriculares para o ensino da cultura afro-brasileira e africana.

Com o grupo das educadoras do primeiro ano, organizamos o diagnóstico que será realizado com as crianças e agendamos para março uma primeira análise e organização dos dados coletados. Tentaremos traçar paralelos com o livro de Emília Ferreiro e produzir um texto para enviar pro Boletim dos Educadores em Rede.

Além disso, todas as professoras da escola foram incentivadas a produzir textos sobre a sua prática e enviar para o boletim. Entregamos a elas, ainda nos primeiros dias do ano, um

caderno para que façam suas “anotações de campo”, “ registros” que poderão ser subsídios para os relatórios, para os Projetos e objeto de reflexão sobre suas próprias práticas.

7. Trabalhar com a apreciação, estudo e produção de músicas clássicas com as crianças

Este item de fato dialoga com a meta anterior porque também acaba tratando de experimentos e elementos que atuarão na formação dos profissionais da educação.

Como proposta mais ampla, a EAP apresentou a ideia de fazermos um experimento com música clássica nos grupos, tanto em atividades direcionadas quanto livres. Pretendemos observar a reação das crianças à música, estimular que apreciem o som, busquem identificar os instrumentos, conheçam grandes músicos suas histórias e obras e que possam ampliar seu repertório musical. Fizemos cópias de CDs para as turmas, mas atualmente temos problemas com os aparelhos de som que possuem um volume muito reduzido para o tamanho das salas e das turmas.

Estamos em um momento de reestruturação da proposta e estamos pensando inclusive em um Projeto Instituinte com esse objetivo: ampliar o acesso à música clássica, estimular a escuta, a apreciação e a produção desse tipo de arte e incentivar as crianças a conhecer e construir instrumentos. Para tanto, seria importante equipar a escola com auto falantes nos vários ambientes. Poderíamos inclusive analisar a reação das crianças aos diferentes tipos de música, de forma a pensar formas de motivá-las e diversificar e buscar conhecer, o vasto repertório universal, principalmente da música clássica.

8. Estudar, refletir e experimentar um sistema de rodízio de espaços, resignificando-os

Como já dito na introdução, desde o ano de 2014 estamos conversando sobre formas de otimizar os espaços da escola e fazer com que as crianças circulem com independência, autonomia e objetividade. O ateliê e a brinquedoteca fazem parte deste esforço assim como o parquinho “novo”, os corredores e o refeitório. A ideia é que as crianças circulem e que seu espaço, seja o espaço da escola e não o espaço da “sala de aula” (expressão esta que estamos também tentando substituir).

Este ano teremos uma oportunidade única de experimentar novos arranjos entre os grupos. Com a necessidade de atender a demanda da comunidade, mais uma turma do GREI 5 foi aberta e, no lugar de ocupar uma sala pequena e sem janelas, ocupará, além dos outros espaços citados, mais três salas, junto com os outros GREIs 5. Fizemos um cronograma

semanal a ser seguido e logo agora em março já poderemos fazer uma avaliação mais detalhada da experiência. Estimulamos as professoras a produzir materiais móveis, que possam ser levados entre as salas como: fichas de nome, indicações de localização de objetos pessoais entre outros. Inicialmente o grupo de professoras resistiu, alegando a necessidade de um local de referência para as crianças. Estamos analisando a pouca bibliografia que existe na internet e no pouco tempo que temos, mas experiências como a de ReggioEmilia mostram que ideias como estas podem ter resultados extremamente positivos. Ao longo do ano, seguiremos analisando os percursos e traçando novos caminhos alternativos que possam dar conta de tantas especificidades e diversidades de adultos e crianças.

9. Trabalhar em torno de projetos interessantes para crianças e adultos

O trabalho em torno da pedagogia de Projetos não é algo simples ou corriqueiro. Ao longo do ano de 2014 encontramos algumas dificuldades e equívocos acerca do que seja trabalhar com projetos, pensar temas junto com as crianças, registrar as perguntas das crianças, estimulá-las a pintar, desenhar e experimentar materiais de forma livre e espontânea. Com isso, desde o primeiro dia a EAP vem tentando motivar as educadoras a começar a pensar nos projetos para o semestre. Observar as brincadeiras das crianças, deixar que escolham temas e materiais e pensar em algo que seja prazeroso e novo para todos.

Iniciamos o período fazendo a adaptação das crianças, as recebendo e conhecendo. Em março, começaremos a construção dos projetos dos grupos de forma mais sistemática. O boletim trimestral poderá divulgar os projetos de maior repercussão e de maior produção em termos de documentação das atividades, interesses e envolvimento das crianças.

10. Avaliar e refletir sobre as práticas e teorias que envolvem o trabalho do educador, a gestão e todos os sujeitos da escola

A auto reflexão como prática do cotidiano da escola tem sido ressaltada nos debates e reuniões como um elemento fundamental para repensar práticas, encontrar novas soluções para problemas antigos e fazer atividades inovadoras e realmente interessantes com as crianças.

Teremos um grande ano de mudanças e transformações. O quadro de profissionais está mais articulado e harmonioso e temos grandes desafios pela frente. Para analisar as mudanças, estamos prevendo ao menos dois grandes momentos de avaliação: um em Junho e o outro em dezembro. No entanto, como de costume, faremos momentos de reflexão ao longo do ano nas reuniões de planejamento para resolver e pensar problemas mais emergenciais. A auto reflexão faz parte do trabalho docente e não pode se resumir à momentos instituídos e

agendados. Estamos abertos aos tempos e necessidades, mas focaremos em sistematizar algo a respeito nestes dois momentos específicos.

ANEXO C – Projeto Brinquedoteca/2014



UMEI VINICIUS DE MORAES

ESTRADA WASHINGTON LUIZ, QD. 2 – LT 1,2, 3.

SAPÊ – Niterói – R.J.

PROJETO INSTITUINTE/2014

DIREÇÃO GERAL: Fabiane Florido de S. Lima

DIREÇÃO ADJUNTA: Simone P. Valiate Peres.

PEDAGOGA: Alice Coutinho

EQUIPE RESPONSÁVEL: EAP

(Tels. para contato Fabiane - (21) 99305.6479 / fabianeflorido@gmail.com; Simone – (21) 98735.7000 / simonevaliate@oi.com.br; Alice (21) 99833.89655 horacia_alice@yahoo.com.br)

TÍTULO DO PROJETO: BRINQUEDOTECA ESCOLAR

JUSTIFICATIVA

Organizar as tarefas escolares em torno de projetos parece-nos uma considerável forma de articular as situações de aprendizagem. Um projeto é uma forma de trabalhar o conhecimento da realidade em que os alunos se desenvolvem.

Em consonância a esta prerrogativa, temos a proposta de viabilizar em nossa UMEI uma BRINQUEDOTECA ESCOLAR. Acreditamos que importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança na fase da educação infantil ocorrem através da sua atividade de brincar, como já mencionavam Piaget, Vygotsky, Wallon entre outros teóricos.

A brincadeira também é um meio prazeroso de desenvolvimento físico das crianças que têm intensa necessidade de movimentar-se; neste sentido, um espaço que favoreça a atividade do brincar de forma plena – em seus diferentes aspectos, é de primordial relevância para uma unidade de educação infantil.

No contexto da ludicidade, pode-se dizer que a BRINQUEDOTECA além de oferecer atividades lúdicas, também influencia definitivamente na formação e desenvolvimento da criança, sendo um local que representa não só um ‘depósito ou cantinho’ de brinquedos, mas sim, espaço para estimulação e desenvolvimento integral do ser humano.

Em suma, entendemos a BRINQUEDOTECA como espaço à progressão do indivíduo das mais diversas faixas etárias. Local que oferece diversos brinquedos num ambiente propício à ludicidade, com liberdade, sentidos, ou seja, um mundo de fantasia, que estimula o imaginário dos usuários, que os leva a viver de forma prazerosa e saudável.

OBJETIVOS:

GERAL

Ressignificância do brincar na escola a partir de ações concretas que valorizam a atividade lúdica e o reconhecimento do aprender e do brincar como sinônimos indissociáveis e inerentes ao desenvolvimento da infância.

ESPECÍFICOS

=>Suprir algumas necessidades da criança, tais como: expressar, participar, transformar, desenvolver, aprender e atuar com subjetividade no cotidiano escolar, na sociedade e na sua cultura.

=>Resgatar a real função social da escola enquanto espaço ressignificador do lúdico para humanização da criança, permitindo na infância, o contato com as brincadeiras e brinquedos.

=>Favorecer o cultivo da brincadeira de forma livre com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas.

=>Propiciar momentos de exploração, de sentimentos, experimentações, imaginações e construção de normas, objetivando a resolução de conflitos que acontecem através das brincadeiras.

=>Inserir momentos que proporcionem ações concretas e significativas na formação da criança através da atividade lúdica.

METODOLOGIA

A UMEI Vinicius de Moraes considera que aprender é um processo contínuo no qual as crianças atribuem significados e estabelecem relações, com base nas próprias observações, experiências e ações sobre elementos do seu ambiente físico, social e cultural.

Nesta perspectiva, utilizamos como instrumento de trabalho os projetos pedagógicos que são elaborados com os educadores e o corpo técnico pedagógico da unidade. Vale ressaltar a liberdade que os educadores possuem na elaboração de seus projetos e no planejamento de atividades, resgatando a importância de desenvolverem uma ação educativa que parta da realidade.

Dentro dessa proposta, temos as atividades diversificadas, e a BRINQUEDOTECA configura-se como uma delas. Esta será explorada por grupos de alunos, cada qual se utilizando de diferentes formas para atender a objetivos específicos. O papel do educador nesse momento é interagir com as crianças e oferecer condições propícias para elas experimentarem, arriscarem, criem hipóteses e desenvolvam suas capacidades. Enfim, a ludicidade é o veículo norteador das atividades na BRINQUEDOTECA; pois através do lúdico as crianças estabelecem conceitos e relacionam fatos da realidade inserindo-se no mundo em que vivem.

PÚBLICO ALVO

A BRINQUEDOTECA será utilizada pelos alunos de 03 (três) a 05 (cinco) anos de idade inseridos nos grupos de referência da UMEI.

Para a sua concretização contamos com uma sala de amplo espaço destinada somente para o fim a que se pretende.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Pretendemos viabilizar a BRINQUEDOTECA ainda no primeiro semestre letivo do corrente ano.

RESULTADOS ESPERADOS

A intenção de promover um espaço como a BRINQUEDOTECA é a de oferecer às crianças mais uma possibilidade de ampliar o seu universo de exploração e, conseqüentemente, de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL. REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NITERÓI. Uma Construção Coletiva. 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. Programa de Expansão e Melhoria da Educação pré-escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças dos 4 aos 6 anos. São Paulo, 1994.

ANEXO D - Projeto Ateliê/2015

UMEI VINICIUS DE MORAES
ESTRADA WASHINGTON LUIZ, QD. 2 – LT 1,2, 3.
SAPÊ – Niterói – R.J.

PROJETO INSTITUINTE/2015

DIREÇÃO GERAL: Fabiane Florido de S. Lima

DIREÇÃO ADJUNTA: Simone P. Valiate Peres.

PEDAGOGA: Alice Coutinho

RESPONSÁVEIS: Alice Coutinho e Patrícia Lia

(Tels. para contato Fabiane - (21) 99305.6479 / fabianeflorido@gmail.com; Simone – (21) 98735.7000 / simonevaliate@oi.com.br; Alice (21) 99838.9655 horacia_alice@yahoo.com.br ; Patrícia (21) 97163.2101 patriciapfaillace@gmail.com

Título do Projeto : Projeto Ateliê**1 Justificativa**

Em tempos de crise estrutural, de ranhuras cada vez mais profundas de uma escola dual, que insiste em separar quem ‘pensa’ e quem ‘faz’, de uma “sociedade do espetáculo” (DEBORD, 2003) onde o ter se sobrepõe ao ser, a escola pública e o público como aquilo que é de todo povo ainda é espaço privilegiado de experimentação de ideias, novos modelos e da ousadia de se poder pensar e vivenciar uma outra sociedade.

Com a Emenda Constitucional 59 de 2009 a Educação Infantil é incorporada à educação básica obrigatório, valorizando e reconhecendo seu espaço e sua atuação principalmente para as camadas mais pobres. No entanto, permanece no senso comum a ideia

de que a Educação Infantil é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental que deve adiantar a alfabetização e os processos de escolarização.

Para contrapor este senso comum e reducionista, nos parece fundamental que busquemos retomar, experimentar outros paradigmas e formas de interação e de ensino que retomem a nossa humanidade, os laços que nos unem como sujeitos sociais e culturais e uma maneira de experimentar isso é pela arte.

Neste sentido se faz este projeto, com a pretensão de, por um lado deixar as crianças explorarem o âmago da sua criatividade e sentimento com a possibilidade de uso dos mais diferentes materiais e, por outro, permitir que os adultos valorizem, reconheçam, apreciem e auxiliem as crianças nas suas mais diferentes linguagens.

A arte e as diferentes expressões artísticas são elementos fundamentais da humanidade e não podem estar à margem do ensino que se pretende crítico, contextualizado e dinâmico. Com o intuito de ampliar o repertório de experiências sensoriais, expressivas e emocionais das crianças da UMEI Vinicius de Moraes, de fornecer a elas outras formas e materiais para que possam expressar seus sentimentos, ações, desejos realidades e sonhos, a equipe de Articulação Pedagógica começou a pensar sobre o papel da arte na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A criança aprende gradualmente que o material pode ser usado de muitas maneiras diferentes. Elas adquirem um grande espectro de conhecimento sobre os materiais, e isso lhes dá a chance de usar diferentes alfabetos em seu processo individual de representação e dar forma às suas próprias ideias. (p. 29, GANDINI, 2012)

No ano de 2014, iniciamos uma tímida experiência. Montamos o espaço e disponibilizamos materiais que a escola já possuía. No entanto, a ausência de novidades, pela proximidade que todos já possuíam cotidianamente com aqueles materiais, acabou por comprometer um uso mais intenso e planejado do ateliê. Não foi possível efetivar o ateliê como espaço diferenciado de uso e de produções.

Agora, na tentativa de ampliar o uso deste espaço e qualificar materiais e técnicas decidimos escrever este projeto, assim, poderemos melhor equipar a equipe e as crianças com materiais e técnicas menos comuns na escola como: anilina em álcool, instrumentos para argila, tela, pintura em plástico para produção de vitrais e outros.

Assim como Loris Malaguzzi concebeu a ideia do ateliê com a intenção de gerar uma revolução no ensino e na aprendizagem em escolas para crianças, a nossa intenção é gerar

também uma pequena revolução de ampliação de repertório, de contato com a arte e do uso criativo de materiais.

Acima de tudo, o ateliê traz a intensidade e alegria do inesperado e do incomum para o processo de aprendizagem; ele sustenta uma mudança conceitual que vem de se enxergar a realidade cotidiana por intermédio de uma lente poética. (GANDINI, 2012, p. 16)

O desafio do professor neste caso é ainda maior, pois, diferentemente do que ocorre em ReggioEmilia, onde encontramos atelieristas especialistas em cada ateliê de cada escola, o professor da nossa instituição terá que assumir esse espaço e suas implicações, sem o auxílio de um professor de arte, ou um especialista.

O espaço embaixo da rampa de acesso para o 2º pavimento:



Figura 48 e 49 – espaço embaixo da rampa pra o Ateliê

2 Objetivos

2.1 Geral:

Ampliar o repertório e as possibilidades concretas do uso da expressão artística e valorizar as produções infantis como mais formas de linguagens das crianças. Para tanto, ampliar o repertório de materiais e seus usos. Valorizar, expor e motivar as mais diversas expressões da criatividade das crianças e adultos, que fazem a mediação do trabalho.

2.2 Específicos:

- Trabalhar com materiais diversificados, inovadores e até profissionais.

- Oferecer experiências sensoriais e emocionais através da arte.
- Dar visibilidade às produções das crianças e valorizar sua estética.
- Oferecer materiais diferentes e novas técnicas.
- Dar autonomia às crianças para que selecionem materiais e temas.
- Ampliar os espaços da escola que possam ser explorados pelas crianças.
- Apreciar e conhecer artistas consagrados e suas obras.
- Produzir vitrais com acetato para o refeitório da escola.
- Fazer uma exposição sensorial na rampa de acesso à quadra poliesportiva.
- Divulgar amplamente as obras e experiências realizadas pelas crianças.

3 Metodologia

Pela formatação do espaço e sua área, as educadoras deverão trabalhar com grupos pequenos, de no máximo 10 crianças, proposta viável na Educação Infantil pela dupla regência e no Ensino Fundamental pelo professor articulador.

Os materiais serão dispostos na altura das crianças em prateleiras e caixas organizadoras para que eles também possam participar da seleção dos materiais e técnicas.

A ideia não é que o trabalho no ateliê fique restrito a este espaço, mas que este espaço seja cada vez mais explorado e cada vez mais esteja incorporado à rotina da escola. Desde o primeiro contato com a proposta, as professoras foram estimuladas e trabalhar dentro das suas salas com os materiais diversificados, pois a proposta é que o ateliê seja uma extensão das salas, mas não o único espaço de exploração, apreciação e produção de obras artísticas.

4 Abrangência

A proposta é que todas as crianças da escola tenham acesso ao ateliê e que este acesso seja mediado pelos projetos desenvolvidos nas salas de atividades. Tanto as crianças da Educação Infantil quanto aquelas do primeiro ano do primeiro ciclo deverão frequentar semanalmente, ou sempre que necessário, o espaço do ateliê.

5 CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Pretendemos equipar o ateliê ainda neste primeiro semestre para que possamos realizar:

- Maio: Pintura de quadros em acetato e Vinil para ornamentação das janelas da escola.
- Junho: Primeira edição do BOLETIM da UMEI Vinicius de Moraes com produção das crianças.
- Outubro: MOSTRA PEDAGÓGICA – viagem sensorial na rampa.
- Dezembro: Pintura de quadrinhos pelas crianças do primeiro ano.

6 RESULTADOS ESPERADOS

Esperamos que as crianças possam ter acesso a diferentes alfabetos, que possam encontrar diferentes e inusitadas formas de se expressar e de apreciar a arte. Desejamos que possam ampliar seu repertório em diferentes áreas da arte: música, artes plásticas, escultura, pintura, desenho entre outros.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL, Ministério da Educação. Emenda Constitucional 59 de 11 de novembro de 2009. Que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>

DEBORD, GUY. A sociedade do espetáculo. Contraponto editora: Rio de Janeiro, 2000.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

GANDINI, LELLA et al. O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de ReggioEmilia. Porto Alegre: Penso, 2012.

Fonte: UMEI Vinicius de Moraes, 2015.

ANEXO E – Projeto Instituinte /2016



UMEI VINICIUS DE MORAES
 ESTRADA WASHINGTON LUIZ, QD. 2 – LT 1,2, 3.
 SAPÊ – Niterói – R.J.
PROJETO EDUCACIONAL INSTITUINTE / 2016

DIREÇÃO GERAL: Fabiane Florido de Souza Lima

DIREÇÃO ADJUNTA: Simone PimentelValiate Peres.

PEDAGOGA: Alice Coutinho

RESPONSÁVEIS: Alice Coutinho e Margareth Ramos Soares dos Santos

(Tels. para contato Fabiane - (21) 99305.6479 / fabianeflorido@gmail.com; Simone – (21) 98735.7000 / simonevaliate@oi.com.br; Alice (21) 99833.89655 horacia_alice@yahoo.com.br)

Meu espaço, meu bairro, meu mundo: conhecendo e experimentando práticas de sustentabilidade na escola da infância



Figura 50 – Desenho de criança do GREI 5C

Justificativa

Em um momento tão profundamente marcado por desastres ambientais em todo mundo a busca por alternativas viáveis para conter a degradação do meio ambiente é uma necessidade urgente, principalmente nas comunidades mais pobres que acabam sendo as mais marcadas.

O acúmulo de lixo, a queima clandestina, os animais que vasculham, espalham e vivem do lixo são problemas reais nas comunidades e, isso não é diferente aqui no nosso entorno. Com isso, destacamos a relevância deste projeto que se propõe a criar culturas de preservação, cuidado, respeito e responsabilidade.

O Brasil tem passado por momentos dramáticos e de colapso ambiental. Podemos rapidamente lembrar a maior catástrofe ambiental do país que aconteceu recentemente que é o desastre de Mariana, assim como, a falta de água em São Paulo e Rio de Janeiro, para citar eventos que dão uma ideia da dimensão do problema. Como educadores, não podemos estar alheios a estas questões nem deixar que as crianças sigam reproduzindo o desperdício, a poluição, o consumismo e a degradação.

Sendo assim, percebe-se que a questão da educação ambiental está alta por uma razão simples: necessidade de sobrevivência. Quanto mais cedo for abordada essa temática com as crianças da pequena infância, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) nos diz que:

As crianças refletem e gradativamente tomam consciência do mundo de diferentes maneiras em cada etapa do seu desenvolvimento. As transformações que ocorrem em seu pensamento se dão simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem e de suas capacidades de expressão. À medida que crescem se deparam com fenômenos, fatos e objetos do mundo; perguntam, reúnem informações, organizam explicações e arriscam respostas; ocorrem mudanças fundamentais no seu modo de conceber a natureza e a cultura. (p. 169)

Trabalhar a Natureza e Sociedade ajuda à criança a pequena a compreender e a compensar, desde cedo, as desigualdades sociais e culturais. A capacidade de observação e a curiosidade são características que devem ser constantemente desenvolvidas nas crianças para que elas questionem os ‘*comos*’ e ‘*por quês*’ dos fenômenos do mundo. Contudo, acreditamos que a educação para uma vida sustentável deve começar na pequena infância.

Objetivos Gerais

O objetivo deste projeto é instigar práticas e reflexões sobre as relações do homem com a natureza. Com isso, a proposta envolve o incentivo das práticas que promovem a responsabilidade ambiental; o desenvolvimento de um olhar crítico - em crianças e adultos do espaço educativo – e, a promoção de culturas de preservação, cuidado e responsabilidade ambiental. Neste sentido, a ideia é difundir e consolidar práticas de cuidado e respeito à natureza e à biodiversidade, refletindo sobre os problemas locais, regionais e mundiais e pensando e experimentando alternativas possíveis.

Objetivos Específicos

- Incentivar os pequenos a compreender a lógica da convivência social e suas regras.
- Possibilitar às crianças ações que fomentem a formulação de hipóteses e procedimentos de pesquisas.
- Estudar ambientes e contextos de vida variados para que os pequenos ampliem sua visão de mundo.
- Promover atividades que envolvam a observação, a troca de ideias entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os adultos, o cuidado e a criação.
- Criar culturas de valorização de atitudes como: manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente.
- Confrontar conhecimentos iniciais da criança com os atuais.

Ao refletir sobre uma educação específica para a infância, podemos nos questionar sobre quais são as necessidades nesta fase da vida. Como podemos estruturar uma proposta de educação que contemple as necessidades e as especificidades das crianças pequenas? A educação infantil pode organizar seu trabalho pedagógico sem antecipar os modelos escolarizantes? Como a programação pedagógica por meio dos campos de experiência educativa pode se apresentar como uma alternativa para a educação da infância? (FINCO, FARIA E BARBOSA, 2015, p. 234)

Metodologia

Partindo do levantamento dos conhecimentos prévios que os grupos apresentarem, através de rodas de conversas e/ou assembleias, que é onde promovemos os debates dos assuntos e a participação dos pequenos nas atividades e gestão da UMEI, estaremos traçando a direção a ser tomada pelo projeto.

- Levantamento das questões que nos afligem ao entorno para pesquisas, como: o lixo jogado próximo à UMEI; a proliferação de insetos e ratos; a poluição; a organização e manutenção dos espaços coletivos; o aproveitamento dos materiais.
- As assembleias para organização do trabalho.
- Rodas de conversas para discussão e socialização das pesquisas feitas pelas crianças.
- Observação da paisagem local através de passeios ao entorno, para pesquisar o que causa a poluição no bairro e como o lixo é armazenado, coletado e reciclado.

- Registros a partir de fotografias, desenhos e textos coletivos.
- Atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções.
- Construção de modelos experimentais de habitats (minhocário, terrário, formigueiro).
- Leitura de imagens e objetos.
- Leitura de livros, enciclopédias, revistas e jornais.
- Plantio, cultivo, observação e cuidados com as plantas por meio da manutenção de pequenos vasos e do cultivo de uma horta no espaço externo da UMEI.
- Oficina de formação com os profissionais da UMEI e crianças.
- Mostra pedagógica como apresentação da pesquisa feita com e pelas crianças.

Público alvo

O Projeto visa ao atendimento das crianças da UMEI Vinicius de Moraes, da Educação Infantil (3 a 5 anos) e do 1º ano do Ensino Fundamental, nos diferentes espaços da UMEI e no seu entorno.

Previsão de Recursos Financeiros:

Nº	Produto	Quantidade	Valor	Valor total
1	Caixa organizadora plástico 14L	02	33,90	67,80
2	Vaso plástico	20	14,90	298,00
3	Jardineira	10	34,90	349,00
4	Sementes variadas	52	2,50	130,00
5	Conj. de ferramentas 4 peças	05	28,00	140,00
6	Tesoura para poda	03	29,90	89,70
7	Luva para jardinagem	05	16,00	80,00
8	Abridor de covas	02	15,60	31,20

9	Regador plástico 1,5L	05	20,00	100,00
10	Regador bola 250ml com 2	06	24,00	144,00
11	Pulverizador 1L	05	13,00	65,00
12	Terra vegetal 5 kg	10	5,00	50,00
13	Substrato Mix 1kg	06	16,00	96,00
14	Conjunto mangueira Jet Plus ½" 15m	01	91,90	91,90
15	Caixa org. plástico preta 4,8L (compostagem)	05	53,90	269,5
16	Cesto organizador 4,8L	05	37,90	189,50
17	Cesto Org. 6,84L Log Ordene	01	64,90	64,90
18	Lupa 75 mm	10	15,00	150,00
19	Livros de literatura infantil e/ou informativos	15	15,76	236,40
20	Aquário Teruo Yamamoto para Peixes Retangular 23L	05	45,00	225,00
21	Brinquedos de organização do espaço e limpeza (Kit)	16	35,00	560,00
22	Bobina de Papel Kraft	01	60,00	60,00
23	Cadernos de desenho para registro da pesquisa	15	8,60	120,60
24	Pasta polionda com alça	15	7,50	112,50
25	<u>Pasta catálogo Yes A4 40env</u>	15	18,60	279,00
Valor total:.....				4.000,00

Verba requerida para material de consumo: R\$ 4.000,00

Verba requerida para serviços de terceiros: 0

Valor total requerido pela escola de acordo com a previsão orçamentária: R\$ 4.000,00

Haverá verba destinada à material de consumo: SIM NÃO

Haverá verba destinada a serviços de terceiros: SIM NÃO

Cronograma de Execução:

Etapas	Período
1ª. Apresentação do projeto à comunidade escolar (profissionais da UMEI, famílias e crianças).	MAIO
2ª. Levantamento das questões de pesquisa nos grupos de referência (cada qual no seu grupo).	
3ª. Planejamento das atividades	
4ª. Oficinas de formação	JUNHO
5ª. Desenvolvimento das atividades planejadas.	MAIO A DEZEMBRO
6ª. Mostra Pedagógica na UMEI	OUTUBRO
7ª. Avaliação do Projeto pela comunidade escolar.	DEZEMBRO

Resultados Esperados

Espera-se que pesquisando, conhecendo e vivenciando experiências responsáveis as crianças possam ser multiplicadoras e críticas, serem capazes de compartilhar essas experiências em suas casas, seus bairros, ou seja, em sua comunidade, ampliando seu olhar sobre o entorno, sobre suas condições de saúde, ambiente e vida e, quem sabe até, colaborar com alternativas sustentáveis que possam contribuir para um mundo melhor.

Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira e FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). Campos de Experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Referenciais Curriculares da Educação Infantil: Uma Construção Coletiva, 2010.