



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

FABIANE FLORIDO DE SOUZA LIMA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS PANDÊMICOS:
NARRANDO EXPERIÊNCIAS COLETIVAS EM UMA UMEI DE
NITERÓI/RJ**

**RIO DE JANEIRO
2022**

FABIANE FLORIDO DE SOUZA LIMA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM TEMPOS PANDÊMICOS:
NARRANDO EXPERIÊNCIAS COLETIVAS EM UMA UMEI DE
NITERÓI/RJ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio

**RIO DE JANEIRO
2022**

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

L732 LIMA, Fabiane Florido de Souza
Gestão Democrática em tempos pandêmicos:
narrando experiências coletivas em uma UMEI de
NITERÓI/RJ / Fabiane Florido de Souza LIMA. -- Rio
de Janeiro, 2022.
150f

Orientador: Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2022.

1. Gestão Democrática. 2. Educação Infantil. 3.
Pesquisa com os cotidianos. . 4. Pandemia da Covid-
19. 5. Pedagogia da Libertação. I. Sampaio, Profa.
Dra. Carmen Sanches , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO CENTRO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

FABIANE FLORIDO DE SOUZA LIMA

**Gestão Democrática em tempos pandêmicos:
narrando experiências coletivas em uma UMEI de Niterói/RJ**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 16/08/2022



Documento assinado digitalmente

CARMEN DIOLINDA DA SILVA SANCHES SAM

Data: 24/08/2022 12:00:49-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof^ª. Dr^ª. Carmen Sanches Sampaio
(orientadora)

Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner (UNIRIO)

Profa. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (UERJ FFP)

Profa. Dra. Claudia de Oliveira Fernandes (UNIRIO)

Profa. Dra. Mairce da Silva Araújo (UERJ FFP)

Prof. Dra. Adriana Varani (UNICAMP) - suplente

Prof. Dra. Adriana Hoffman (UNIRIO) - suplente



*Escute o cotidiano de uma escola da infância...
Silencie e escute...
Depois, silencie e escute...
Mais tarde, silencie e escute...
Ao amanhecer, silencie e escute...
Ao entardecer, silencie e escute...
Ao anoitecer, silencie e escute...*

(Taís Romero, 2020)

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar esta sessão, não posso deixar de pensar em toda minha trajetória estudantil e profissional construída na escola pública. Lugar que é encharcado de potência, resistência, força, luta, diversidades, diferenças... Vida!!! Minha eterna gratidão à rede pública municipal de Educação de Niterói a qual, no decorrer de 35 anos, venho tecendo minha história como professora das infâncias.

Às crianças, coletivo infantil da UMEI Vinicius de Moraes, *sujeitospraticantes* da pesquisa, que tornaram este trabalho possível, que me enchem de alegria, aprendizados e afetos diariamente, que me fazem sorrir... chorar... me emocionar... que me abraçam e me surpreendem todos os dias! A elas a minha profunda gratidão.

Ao aguerrido coletivo de profissionais da UMEI pela disponibilidade, participação, acolhimento ao estudo e à pesquisa. Profissionais que potencializam minha aposta na Educação Infantil pública a partir de possibilidades outras... Possibilidades de viver a experiência...

À UNIRIO, especialmente ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGedu -, por ter me acolhido no curso de doutorado possibilitando a (*in*)conclusão de um ciclo.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio por ter me aceitado como sua orientanda e por me ajudar a “olhar” o cotidiano da escola com suas imprevisibilidades, incertezas e complexidades.

Às professoras que carinhosamente aceitaram fazer parte da banca, Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares, Prof.^a Dr.^a Andréa Rosana Fetzner, Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes e Prof.^a Dr.^a Mairce da Silva Araújo, pelas relevantes contribuições que em muito me auxiliaram desde a qualificação.

Às amigas, Fernanda de Oliveira e Luciana Pereira, que sempre estiveram envolvidas no trabalho e na pesquisa, me ajudando a compreender esse grávido e potente cotidiano da Educação Infantil.

À amiga Maria do Nascimento, parceira de pesquisa desde o mestrado, pessoa sempre presente na minha vida, no trabalho, no estudo... Gratidão!!!

À minha família: minha mãe e meu pai, meu marido e meus filhos amados. Àqueles que sempre me encorajaram a seguir em frente, fortalecendo minhas crenças e minhas lutas. Pessoas fundamentais em minha vida para que hoje eu pudesse concluir esta etapa do meu percurso.

RESUMO

LIMA, Fabiane Florido de Souza. **Gestão Democrática em tempos pandêmicos**: narrando experiências coletivas em uma UMEI de Niterói/RJ. 2022. 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO - Rio de Janeiro, 2022.

A presente tese investiga a gestão democrática na Educação Infantil, no *espaçotempo* da pandemia de covid-19, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da região de Pendotiba, em Niterói/RJ, e por meio de narrativas de experiências coletivas vivenciadas por adultos e crianças. Enfatizamos que a inquietação por pesquisar sobre a gestão democrática na Educação Infantil *com os coletivos* – crianças, profissionais e famílias – emerge de conversas e ações envolvendo os *sujeitos cotidianos*, na atuação da autora como diretora e *professora-pesquisadora* da UMEI Vinicius de Moraes. O desafio assumido é o de atentar para as questões indiciadas e/ou reveladas no dia a dia e que possibilitam refletir sobre a participação dos coletivos da escola. Nesse sentido – e tendo em conta as narrativas neste estudo – a investigação pensa a Educação Infantil no campo das *experiências*. Como *modos outros* de pesquisar, nos colocamos no movimento de escutar e *conversar* com crianças e adultos nos *espaçotempos* da escola, de fotografar e registrar acontecimentos do dia a dia da UMEI no *anotador cotidiano*. Dos pontos de vista ético, teórico e metodológico, apostamos no diálogo sobre questões que articulam os campos da *educação popular*, os *estudos e pesquisas com os cotidianos* e os *estudos sociais das infâncias*. A conversa com a Educação Popular emerge das ideias de Paulo Freire, quando buscamos compreender quem são as crianças e as infâncias com os quais trabalhamos e, dessa forma, nos mobilizamos na construção de uma *escola pública popular* que atenda aos interesses e curiosidades das crianças menores das classes populares, de suas famílias e dos profissionais que ali atuam. O diálogo com autores do campo de estudos do cotidiano nos provoca a lidar com a imprevisibilidade e a complexidade constitutivas do cotidiano investigado. A articulação com os estudos sociais das infâncias nos fortalece na aposta de uma pedagogia que atenda às especificidades das crianças como sujeitos de direitos. Neste tempo pandêmico, diante dos impactos causados sobre os modos de pesquisar, estudar e trabalhar, a ação investigativa assume o desafio de ressignificar o percurso da pesquisa. No contexto de uma *cruel pedagogia do vírus*, o seguinte questionamento se fez presente: o que é possível fazer para (re)aproximar as crianças e suas famílias do cotidiano vivido na UMEI? A pandemia impôs alterações em nossos modos de viver em grupo – o que afetou decisivamente o cotidiano das crianças – bem como nos mobilizou a pensar e a praticar uma pedagogia vivida em um tempo novo e inesperado, na perspectiva de uma *pedagogia da libertação*, em diálogo com o legado freireano.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Educação Infantil. Pesquisa com os cotidianos. Pandemia da Covid-19. Pedagogia da Libertação.

ABSTRACT

LIMA, Fabiane Florido de Souza. **Management democratic in pandemic times**: narrating collective experiences in an UMEI of Niterói/RJ. 2022. 150f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO - Rio de Janeiro, 2022.

This thesis explores democratic management in Early Childhood Education, in the *spacetime* of the covid-19 pandemic, in a Municipal Early Childhood Education Unit (UMEI) in the region of Pendotiba, in Niterói/RJ, and through narratives of shared experiences faced by adults and children. We emphasize that the concern for researching democratic management in Early Childhood Education with the collectives - children, professionals, and families - emerges from conversations and actions involving everyday subjects, in the author's performance as director and teacher-researcher of UMEI Vinicius de Moraes. The assumed challenge is to pay attention to the issues indicted and/or revealed on a daily basis and that make it possible to reflect on the participation of the school's collectives. In this sense – and taking into account the narratives in this study – the investigation considers Early Childhood Education in the field of experiences. As other ways of researching, we put ourselves in the move of listening and talking with children and adults in the space-times of the school, of photographing and recording day-to-day events at UMEI in the daily note-taker. From an ethical, theoretical and methodological point of view, we bet on dialogue on issues that articulate the fields of popular education, studies, and research into everyday life and social studies of childhood. The conversation with Popular Education emerges from Paulo Freire's ideas, when we seek to understand who the children and childhood we work with are and, in this way, we mobilize ourselves for the construction of a popular public school that meets the interests and curiosities of younger children from the lower social classes, their families, and the professionals who work there. Dialogue with authors from the field of everyday studies induces us to deal with the unpredictability and complexity that constitute the investigated everyday life. The articulation with the social studies of childhood strengthens us in the commitment to a pedagogy that meets the specificities of children as subjects of rights. In this pandemic time, in the face of the impacts caused on the ways of researching, studying and working, investigative action takes on the challenge of re-signifying the path of research. In the context of a cruel pedagogy of the virus, the following question was raised: what is possible to do to (re)bring children and their families closer to the everyday life at UMEI? The pandemic imposed changes in our ways of living in groups – which definitely affected the daily lives of children – as well as mobilized us to think and practice a pedagogy lived in a new and unexpected time, from the perspective of a pedagogy for liberation, in dialogue with the Freirean legacy.

Keywords: Democratic Management. Child Education. Research with everyday life. Covid-19 pandemic. Liberation Pedagogy.

RESUMEN

LIMA, Fabiane Florido de Souza. **Gestión democrática en tiempos de pandemia:** narrando experiencias colectivas en un UMEI de Niterói/RJ. 2022. 150f. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO - Rio de Janeiro, 2022.

La presente tesis investiga la gestión democrática en la Educación Infantil, en el *espaciotiempo* de la pandemia del covid-19, en una Unidad Municipal de Educación Infantil (UMEI) de la zona de Pendotiba, en Niterói/RJ, y por medio de narrativas de experiencias colectivas vivenciadas por adultos y niños. Enfatizamos que la inquietud de investigar la gestión democrática en la Educación Infantil *junto a* la colectividad – niños, profesionales y familias – emerge de conversaciones y acciones que involucran a los *sujetos del cotidiano*, en la actuación de esta autora como directora y maestra investigadora de la UMEI Vinicius de Moraes. El reto aceptado es el de poner atención sobre indicios y/o temas que sobresalen en el día a día y que posibilitan reflexionar sobre la participación de la colectividad de la escuela. En ese sentido – y teniendo en cuenta las narrativas de este estudio – esta investigación piensa la Educación Infantil en el campo de las *experiencias*. Como *modos alternativos* de investigar, nos proponemos escuchar y *conversar* con niños y adultos en los *espaciotiempos* de la escuela, sacar fotos y registrar hechos del día a día de la UMEI en la *libreta cotidiana*. Desde los puntos de vista ético, teórico y metodológico, apostamos por el diálogo acerca de temas que articulen los campos de la *educación popular*, los *estudios e investigaciones de lo cotidiano* y los *estudios sociales de las infancias*. El diálogo con la Educación Popular emerge de las ideas de Paulo Freire, cuando procuramos comprender quiénes son los niños y las infancias con los que trabajamos y, así, nos movilizamos por la construcción de una *escuela pública popular* que atienda los intereses y curiosidades de los niños menores de clases populares, de sus familias y de los profesionales que allí actúan. El diálogo con autores del campo de estudios de lo cotidiano nos provoca a manejar lo imprevisible y lo complejo, que constituyen el día a día investigado. La articulación con los estudios sociales de las infancias nos fortalece en la apuesta por una pedagogía que atienda a las especificidades de los niños como siendo sujetos de derechos. En estos tiempos pandémicos, ante los impactos en las formas de investigar, estudiar y trabajar, el hecho de investigar acepta el reto de dar nuevo significado a su recorrido. En un entorno de *cruel pedagogía del virus*, ha surgido la siguiente cuestión: ¿qué es posible hacer para volver a acercar a niños y sus familias de la vida cotidiana de la UMEI? La pandemia impone cambios en nuestros modos de vida en grupo – lo que ha afectado definitivamente el día a día de los niños. Asimismo, nos ha movilizado para pensar y practicar una pedagogía vivida en un tiempo nuevo e inesperado, bajo la perspectiva de una *pedagogía de la liberación*, en diálogo con el legado de Freire

Palabras clave: Gestión Democrática. Educación Infantil. Investigación de lo cotidiano. Pandemia de Covid-19. Pedagogía de la Liberación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Plantio no pomar.....	19
Figura 2: Brincando com elementos da natureza	32
Figura 3: Brincadeiras na sala de referência – GREI 4C	35
Figura 4: Brincadeira na quadra – GREI 5D.....	42
Figura 5: Descobertas – GREI 5D.....	48
Figura 6: Descobertas 2 – GREI 5D.....	51
Figura 7: Template de divulgação do café +memórias	52
Figura 8: Brincadeiras na sala de referência – GREI 4C	54
Figura 9: Retratos da pandemia 1: Bia, a mascote da UMEI.	58
Figura 10: Retratos da pandemia 2: atividade remota.....	59
Figura 11: A UMEI Vinicius de Moraes – Jonathan – GREI 5	60
Figura 12: Mapa Sapê - Região de Pendotiba.....	62
Figura 13: Inauguração da UMEI Vinicius de Moraes – 7/8/2013	63
Figura 14: Ato de inauguração da UMEI Vinicius de Moraes.....	64
Figura 15: Pintura com <i>spray</i> no espaço da horta – GREI 3b.....	66
Figura 16: Brincadeiras na sala referência - GREI 2a.....	69
Figura 17: O espaço da horta - GREI 3B	72
Figura 18: Encontro formativo na UMEI com a professora Fernanda Bortone/FME	76
Figura 19: Cursos /nível superior – professores(as) da UME	82
Figura 20: Nível de escolaridade de professores(as) da UMEI.....	82
Figura 21: Expressões - sala de referência GREI 4.....	83
Figura 22: Experiências no pomar – GREI 3B	88
Figura 23: Experiências no Pomar – GREI 3B	89
Figura 24: Releitura da artista Criola – GREI 5A.....	91
Figura 25: Arte finalizada pelas crianças do GREI 5A – Criola.....	93
Figura 26: Brincadeira preferida - GREI 4.....	94
Figura 27: Encontro com as famílias pela Plataforma da Google Meet.....	96
Figura 28: Atividade remota GREI 5a – “emocionário”	97
Figura 29: Atividade Remota GREI 5A.....	101
Figura 30: Atividade remota - Professora Regina – GREI 4.....	104
Figura 31: Template divulgação do sábado letivo	108
Figura 32: Encontro formativo remoto com a professora Heloisa Carreiro – UERJ FFP – Projeto Entreumeis.....	109

Figura 33: Projeto Entreumeis.....	110
Figura 34: Atividade remota	112
Figura 35: Atividade remota – campanha para uso da máscara.....	113
Figura 36: Atividade remota – construção do Plano Local da UMEI.....	115
Figura 37: <i>Live</i> com a família da Bia – GREI 5B	121
Figura 38: Brincadeiras na quadra	123
Figura 39: Projeto Vivências – GREI 5A e 5D – GR 1A e 1B	130
Figuras 40 e 41: Projeto Pé de árvore: ocupando os territórios ao redor da UMEI – GREIs 5A e 5D	131
Figura 42: Vivências GREI 5A.....	133
Figura 43: Retratos da pandemia 2: atividade remota.....	140

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAP Ci	Conselho de Avaliação e Planejamento do Ciclo
CAP UE	Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar
CEC	Conselho Escola Comunidade
CEDIR	Coordenação de Educação e Direitos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Covid-19	Coronavírus Disease 2019 (doença causada pelo <i>novo coronavírus</i>)
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DASS	Departamento de Atenção à Saúde do Servidor
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E.M.	Escola Municipal
EaD	Ensino a Distância
EAP	Equipe de Articulação Pedagógica
EPI	Equipamento de Proteção Individual
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FICAI	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
FME	Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói
FMS	Fundação Pública Municipal de Saúde de Niterói
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIFORDIC	Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
GPPF	Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores
GR	Grupo de Referência
GREI	Grupo de referência da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
NAI	Núcleo de Ações Integradas
NAT	Núcleo de Assessoria Técnica
PDT	Partido Democrático Trabalhista

PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RJ	Rio de Janeiro
SASDH	Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos
SEMECT	Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PELOS FIOS DA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA(S) INFÂNCIA(S).....	19
3	PESQUISAR COM OS COTIDIANOS: POSSIBILIDADES OUTRAS DE INVESTIGAR COM OS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
3.1	COTIDIANO: <i>ESPAÇOTEMPO</i> POTENTE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS... DE DESCOBERTA... DE INTERAÇÕES	35
3.2	A CONVERSA, O “ANOTADOR COTIDIANO” E AS <i>IMAGENS</i> NARRATIVAS: POSSÍVEIS “CAMINHOS” COTIDIANOS À AÇÃO INVESTIGATIVA	39
3.3	A <i>CONVERSA</i> COMO UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA COM OS COLETIVOS	42
3.4	ANOTADOR COTIDIANO: UM MODO DE “ <i>CONVERSAR</i> ” <i>COM E SOBRE O</i> COTIDIANO.....	44
3.5	COMO AS <i>IMAGENS</i> NARRATIVAS FAZEM PARTE DO COTIDIANO INVESTIGATIVO?	48
4	“HOJE VAMOS TOMAR BANHO?”: DIÁLOGO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL	54
4.1	(CON)TEXTOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMEI VINICIUS DE MORAES	60
4.2	A UMEI VINICIUS DE MORAES: UMA <i>ESCOLA</i> DAS INFÂNCIAS?.....	66
4.3	INFÂNCIAS DO SAPÊ: QUEM SÃO AS CRIANÇAS DA UMEI?.....	72
4.4	O COLETIVO ADULTO: DESAFIOS (COM)PARTILHADOS NA BIDOCÊNCIA	76
4.5	O QUE SIGNIFICA TRAZER PRÁTICAS POLÍTICAS DEMOCRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA GESTÃO.....	83
4.6	EM CONVERSA: CAMINHOS PARA TECER UMA RELAÇÃO DE IGUALDADE, DIALÓGICA E CIRCULAR COM AS CRIANÇAS PEQUENAS	89
5	A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS <i>ESPAÇOSTEMPOS</i> DE PANDEMIA DA COVID-19.....	94
5.1	O TRABALHO REMOTO EM UM <i>ESPAÇOTEMPO</i> PANDÊMICO: FIOS E DESAFIOS (DES)ATADOS NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	101
5.1.1	CAP UE/2020: Primeiras conversas com o grupo de profissionais da UMEI - a construção do Plano Local	115
5.2	De volta à UMEI: o processo de retomada às atividades presenciais no ano de 2021	123
6	(IN)CONCLUSÕES: UMA PESQUISA QUE NÃO TERMINA.....	133
	REFERÊNCIAS	140

1 INTRODUÇÃO

Gestão Democrática em tempos pandêmicos: narrando experiências coletivas em uma UMEI de Niterói/RJ se propôs a compreender, a partir da pesquisa com os cotidianos, a participação dos coletivos adultos e infantis na gestão democrática de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI).

A inquietação de pesquisar sobre a gestão democrática na Educação Infantil *com* os coletivos da UMEI - crianças, profissionais e famílias – emerge das minhas conversas e ações com os *sujeitos cotidianos* (FERRAÇO, 2016), na minha atuação como diretora e professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) da UMEI Vinicius de Moraes, localizada no Sapê, região de Pendotiba, Niterói, RJ. Da mesma maneira, quando aposto em uma epistemologia da escuta às crianças (AGOSTINHO, 2014) que postula, entre outras questões, a construção e consolidação de espaços democráticos na creche e pré-escola, possibilitando a participação infantil no cotidiano. Na defesa de Agostinho (2014, p.2),

Ouvir as vozes das crianças [...] é colocar em prática a construção de uma sociedade de afirmação de direitos sociais, em contraposição à exclusão social, contando com o contributo geracional para pensar uma educação inclusiva e que comporte as singularidades dos sujeitos que dela participam.

Nesse movimento, mobilizada a pensar o cotidiano a partir de uma epistemologia da escuta às crianças, bem como através de um *modo de fazer* imbrincado no fazer junto, fazer *com* os diferentes coletivos, percebo que o estudo e a pesquisa me provocaram apostar na construção de uma educação infantil democrática, participativa, dialógica, alteritária e afetiva, para que a UMEI, cotidianamente, se constitua um lugar de exercício de cidadania.

Possibilitar a participação desses *coletivos investigadores*¹ na gestão da escola de educação infantil, principalmente do coletivo infantil, é o que consistiu na relevância deste estudo: a minha compreensão de que o valor da Educação Infantil, tendo como princípio a gestão democrática, constitui-se na partilha do poder decisório entre os sujeitos que habitam e vivem o cotidiano da UMEI, o que corresponde, na prática, à socialização do poder entre adultos e crianças. Isto significa considerar as crianças como fazedoras do cotidiano num movimento

¹ Neste texto, falo em coletivo investigador referenciando os sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2003) – crianças, educadores (docentes e profissionais da UMEI) e famílias – compreendendo-os como parceiros ativos e interativos da investigação.

de tessitura e partilha sobre aspectos que lhes dizem respeito e, de certa forma, produzem sentidos a elas.

Segundo Sarmiento (2007), 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, e compreende um dos maiores desafios para que se construam espaços educativos justos, espaços em que as crianças possam, gradualmente, tomar decisões e dividir responsabilidades baseadas no sentimento de pertença ou identificação.

Nessa linha de pensamento, instigada por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), e consoante com a proposta de buscar práticas democráticas com os coletivos da UMEI, o estudo me fez perceber que a participação das crianças na (re)organização da educação infantil consiste em uma aspiração política e social, correspondente a uma linha tênue acerca da ideia de infância que se constitui por crianças ativas, com direitos próprios, com voz, vez e participação nas decisões que lhes dizem respeito, no movimento de (res)significação da escola pública das infâncias. Isto posto, implica a constituição de uma escola de educação infantil enquanto espaço social das crianças, da mesma maneira que aposta na potencialização das culturas infantis nos *espaçostempos* da UMEI.

Durante o curso de doutorado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a orientação da Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio, segui pesquisando *com* as crianças e adultos da UMEI Vinicius de Moraes, porém, apostei em um modo outro de investigar e pensar a educação infantil com os coletivos, acerca da opção epistêmico-teórica e metodológica dos estudos e pesquisas *com* os cotidianos.

Ferraço e Alves (2015), no texto: “As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagens narrativas* na invenção dos currículos e da Formação”, afirmam que um primeiro movimento que fazem para pensar a pesquisa com os cotidianos se entende como proposição de “vida vivida nos cotidianos”, considerando os cotidianos como “redes de *fazeres saberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos”. Dessa maneira, assim como as redes de *fazeres saberes* não se limitam ao espaço educativo, os sujeitos cotidianos não se resumem naqueles que lá estão por causa da realização do estudo e pesquisa. Nesse diálogo, entendo que o *coletivo investigador*, termo que trago neste texto, corresponde a todos os “*sujeitos potenciais* da pesquisa, que direta ou indiretamente, estão envolvidos na construção e partilha das redes cotidianas” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p.3).

Desde março de 2020, vivemos uma situação mundial inimaginada, atravessada pela pandemia da Covid-19. Pandemia mundial, isolamento e distanciamento social... A forma como a doença se propagou mundo afora, impactando o cotidiano das pessoas com a quebra

momentânea do convívio social, no intuito de evitar a disseminação da doença pelo contágio do novo coronavírus, nos fez apostar e pensar na (re)estruturação da escola de Educação Infantil dentro desse novo contexto pandêmico em que nos encontramos.

Diante dos desafios colocados à sociedade, às famílias e às instituições educativas neste tempo de incertezas vividas, questiono-me: Como o cotidiano me mobiliza a pensar/fazer/conversar, com crianças e adultos, a gestão democrática da Educação Infantil (re)organizada em um contexto pandêmico? Como seguir pensando um projeto democrático e inclusivo de Educação Infantil com os coletivos que habitam a UMEI?

Em acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020, p. 29), faço a leitura de que o novo contexto de vida está nos revelando que é possível fazermos escolhas para vivermos esses novos modos “quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum”. A partir de um momento de duras incertezas, o processo investigativo tomou um novo rumo e me mobilizou pensar com crianças, professoras, profissionais da educação e famílias uma Educação Infantil consoante com os princípios éticos, estéticos e políticos que a infância vivencia nesse novo tempo.

As questões que me moveram e se complexificaram antes e durante a pandemia no estudo e pesquisa, proporcionam-me a seguinte arquitetura de tese: No primeiro capítulo, “Pelos fios da história: trajetória de uma professora-pesquisadora da(s) infância(s)”, busco rememorar brevemente a minha trajetória acadêmico-profissional, a partir das marcas em mim deixadas, através dos *espaçostempos* por onde passei, as quais vem me (trans)formando e me constituindo professora das infâncias e diretora de uma Unidade Pública Municipal de Educação Infantil, no município de Niterói, há mais de três décadas.

“Pesquisar com os cotidianos: possibilidades outras de investigar com os coletivos da educação infantil”, segundo capítulo da tese, dialoga com os desafios de uma pesquisa “mutante” (GARCIA, 2003, p.205), que gera inseguranças, provoca incertezas, revela o insuspeitado... Aqui, trago as questões teóricas e metodológicas da pesquisa, que foram costurando o modo como a investigação foi se desenvolvendo cotidianamente, da mesma maneira que apresento as principais discussões teóricas que serviram como pano de fundo para trabalhar as tensões que se revelaram. Ainda, surge a conversa de como as imagens narrativas fizeram/fazem parte do cotidiano investigativo da UMEI Vinicius de Moraes, compreendendo que elas compõem as relações, concepções e conhecimentos que tecemos com os coletivos adultos e infantis.

No terceiro capítulo, “Hoje vamos tomar banho?”, aposto no diálogo entre gestão democrática e participação infantil, acerca das narrativas infantis construídas nos movimentos

de estudo e pesquisa. Nessa conversa, apresento os princípios que *suleam*² o nosso fazer, pensar e ser no trabalho pedagógico com as crianças; o olhar criancero sobre a gestão da escola e a UMEI como espaço potente de formação. Por conseguinte, encontro, ainda nesse capítulo, uma auspiciosa compreensão da multiplicidade dos *espaçostempos* cotidianos da UMEI. Nas palavras de Regina Leite Garcia (2003, p. 204), “cotidiano como rico espaço de construção de conhecimentos, as professoras como sujeito de conhecimentos, assim como as crianças como sujeito de saberes e a escola como lócus de diferentes saberes que dialogam dialeticamente [...]”.

Diante da “Cruel pedagogia do vírus” (SANTOS, 2020), no quarto capítulo, centro minha atenção no estudo e na “Pesquisa nos *espaçostempos* de pandemia da Covid-19”. Debruço-me nos movimentos de construção com professoras, crianças e famílias nesse tempo de suspensão presencial; a construção coletiva do Plano Local da UMEI, que prevê um retorno presencial dentro dos protocolos sanitários, assim como trago algumas imagens que narram o diálogo tecido entre família-escola nesse período pandêmico. E, finalmente, nesse movimento de retorno presencial à UMEI, opto por trazer o cenário que se deu em maio de 2021, com os Grupos de Referência de Educação Infantil (GREI) de 5 anos.

Por fim, o texto encerra com algumas *(in)conclusões* que refletem a personalidade própria deste estudo e pesquisa escrita enquanto a pandemia da Covid-19, entrando no terceiro ano de seu ciclo de propagação epidemiológica, segue o seu caminho. Procuo mostrar as buscas e mobilizações que o processo de pesquisa promoveu entre nós, coletivo educador, e os desafios que ainda se apresentam para nós, sujeitos pesquisadores. Como Garcia (2003, p. 205), consideramos o cotidiano da UMEI Vinicius de Moraes como o “lugar das certezas e das dúvidas, dos encontros e desencontros [...] da alegria de descobrir com..., pesquisar com..., criar com... de com-partilhar”.

² Contrapondo-se ao caráter ideológico do termo *nortear*, aposto no *sulear* como forma de visibilizar a ótica do Sul, que contraria a lógica eurocêntrica dominante, a partir da qual o Norte é apresentado como referência universal. Inspirada por Paulo Freire, compreendo que o verbo *sulear* sugere um novo rumo no contexto deste estudo e investigação com crianças e adultos, apontando para outro modo de fazer pesquisa, acerca dos princípios que pautam uma educação libertadora.

2 PELOS FIOS DA HISTÓRIA: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA DA(S) INFÂNCIA(S)



Figura 1: Plantio no pomar

Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2022 (@umeivmoraes)

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Jorge Larrosa (2002)

Sinto-me inspirada a iniciar a escrita desta tese com a imagem narrativa acima, retratada por uma professora da UMEI, e que revela a minha compreensão de experiência, em diálogo com Larrosa (2002). Mão de criança na terra... pomar da UMEI... Um lugar que se transformou com o retorno presencial dos GREIs de 5 anos, em maio de 2021, em plena pandemia da Covid-19. Meu pensamento é de que a criança habita, poeticamente, os *espaçotempos... a terra...* A imagem narrativa me faz apostar nos fios que a criança e a natureza revelam: curiosidade, investigação, movimento... *memórias*.

Trago aqui algumas de minhas memórias... Memórias de infância... de vida... que marcaram os caminhos percorridos e me transformaram no transcurso desse tempo. No processo de constituição de ser *professora-pesquisadora* das infâncias, consigo ver sentido entre o que me tocou, o que se passou, com o que me (trans)formou enquanto professora, pesquisadora, diretora, mãe, mulher..., diante dos meus sentidos, bem como *transvendo* (BARROS, 1996) os sentidos do mundo.

O processo de estudo e pesquisa no doutorado, assim como no mestrado, constitui um movimento de reflexão-entendimento-aprofundamento da minha prática enquanto professora da Educação Infantil e diretora de escola (LIMA, 2016). A minha trajetória como professora das infâncias é marcada pelo meu ingresso na rede municipal de educação de Niterói, há 35 anos. O interesse na educação da pequena infância emergiu da 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.

Sinto a conexão entre meu interesse pela Educação Infantil e meu percurso profissional quando me pego pensando na minha infância, ainda bem pequenina... nas três escolas por onde passei. Trazer à lembrança o Jardim de Infância Portugal Pequeno, a Creche do Horto do Fonseca e o Jardim de Infância Júlia Cortinês articulam os meus *fazeres saberes* como professora das infâncias.

Com 2 anos e 9 meses, comecei minha trajetória estudantil. Minha mãe trabalhava fora e eu precisava estar na escola. Dessa forma, conseguiu uma vaga no Jardim da Infância Portugal Pequeno, localizado na Ponta D'areia, bairro de Niterói, onde eu estaria enquanto ela trabalhava. Durante a semana, estava no Jardim da Infância como “aluna”, e aos sábados, retornava à escola como o que quisesse ser. Isso mesmo! Poderia estar naquele espaço mergulhada com todos os meus sentidos infantis aguçados, vivendo os “essenciais” da infância.

*Quais são os essenciais da infância?
Podemos, talvez, descobri-los
Por meio dos sonhos das crianças, das suas*

*emoções, das falas dos seus corpos, dos seus desejos,
das suas resistências, das suas potências, das suas
particulares únicas formas expressivas, das suas
tendências, dos seus temperamentos, dos seus valores.
O segredo está em aprender a ler essas “falas”.
Mas só se as crianças nos derem licença...*

(FRIEDMANN, 2020)

Aos sábados, era o dia que minha mãe disponibilizava para se “cuidar”. Trabalhava a semana inteira fora, funcionária pública, datilógrafa da Secretaria de Agricultura, situada no Horto do Fonseca, em Niterói. Sua manicure, que era a caseira do Jardim de Infância Portugal Pequeno, a atendia em sua própria casa. Era o momento que eu retornava ao Jardim sob outra perspectiva. Lembro-me das salas da escola serem revestidas com piso de tábuas corridas. Adorava andar, correr, pular e escutar o *plact, plact, plact* que fazia. Explorar a escola e seus espaços sem os “ruídos cotidianos”, sem a presença de crianças e profissionais que ali sempre estavam. A sensação, recordo-me bem, era indescritível. Cada canto, cada espaço me fazia sonhar e brincar por meio das muitas possibilidades que eu tinha... Ser a professora, a bailarina, a mãe... Em uma sala, nunca me esqueci, tinha um piano lindíssimo. Podia escutar o som e bailar na meia ponta... Corria para o quadro e dava aula para as bonecas que estavam no canto da sala, e fazia a comidinha no fogãozinho que ficava junto a tantos outros brinquedos que me eram tão especiais.

Não consigo vislumbrar que tipo de “educação” recebíamos no jardim de infância. Os estudos apontam, pelo histórico de criações de creches e pré-escolas, que na década de 1970, no Brasil, começa a expansão dessas instituições marcadas pela omissão estatal, filantropia e pela ausência de orientação pedagógica. Desta forma, decorre-se que as creches eram vistas apenas como locais de acolhimento – guarda e proteção. Do mesmo modo que eu precisava estar em local seguro para minha mãe trabalhar, muitas outras crianças encontravam-se na mesma situação.

Porém, somente na década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as preocupações acerca da articulação entre cuidado e educação ganharam força. Da mesma maneira, percebeu-se o interesse em pesquisar contextos de educação das infâncias em espaços coletivos institucionais – começa-se a pensar na intencionalidade da educação das crianças pequenas, nas concepções de educação infantil, currículo, crianças e infâncias.

Memoriar a minha passagem pela creche do Horto do Fonseca, em Niterói/RJ, local em que se encontrava a Secretaria de Agricultura, onde minha mãe trabalhava como funcionária pública na função de datilógrafa, reavivam lembranças de um *espaçotempo* que dialoga com

algumas questões trazidas pelas crianças da UMEI, cotidianamente. Como exemplo, as rotinas engessadas que se propõem às crianças, sem considerar os seus desejos, as suas vozes e, sobretudo, as suas interpretações do cotidiano, do mundo. Naquele espaço da creche, enquanto criança, eu era obrigada a dormir ao chegar às 13 horas. Essa era uma rotina que impunham às crianças após o almoço, diariamente.

Compreendo que essas questões que atravessam nosso dia a dia – o sono, a alimentação, o banho, entre outras – são pautas a que precisamos estar atentas para trazê-las à conversa nas reuniões pedagógicas e de formação de professoras³, da mesma forma que se faz importante escutar as famílias e outras/os profissionais da UMEI para a (re)organização das ações pedagógicas do *educarcuidar* na educação infantil. As questões sublinhadas apontam para a importância de se pensarem ações que considerem as necessidades, os desejos e as experiências das crianças que ali estão.

O Jardim de Infância Júlia Cortinês, último espaço de educação infantil que frequentei aos 5 anos de idade, me traz sensações e lembranças que também dão sentido ao meus fazeres e saberes, como professora das infâncias e na gestão da UMEI. Experiências constituídas na infância que me mobilizam a buscar a práxis educativa com crianças pequenas.

O Júlia Cortinês, como é chamado, localiza-se no Campo de São Bento – uma extensa área verde no bairro de Icaraí, em Niterói. É considerada a área de lazer mais popular da cidade. Local belíssimo, por sua natureza ao redor, por sua extensa área verde, com árvores frutíferas, flores, folhagens, lago, área de piquenique, feirinhas.

Lembranças do arroz doce na hora da merenda, dos muitos bichanos que desfrutavam do espaço conosco, da escola grande... Como era grande a escola aos olhos da menina!!! A sala de música, o parquinho... Bastava olhar para o alto e podíamos perceber que estávamos rodeadas pela natureza. O Campo de São Bento era o pátio da escola! O que me marcou nessa escola? As brincadeiras nas árvores. Recordo-me do dia em que subi em uma, caí e fui parar no hospital. Alguns dias com o braço engessado...

Possivelmente, são essas *experiências* vividas na minha infância, de criança frequentadora de espaços coletivos institucionais, que também conversam comigo ao longo da minha trajetória, que me (trans)formam em professora das infâncias. Na gestão da UMEI, o que me desafia é produzir, com os diferentes coletivos – crianças, profissionais da UMEI, famílias, SMECT/FME, comunidade, entre outros atores – um cotidiano que potencialize a existência das infâncias em espaços pensados com as crianças e para elas. Não temos como pátio a bela

³ No texto, faço a opção pelo feminino, pois somos a maioria na docência na Educação Infantil.

natureza do Campo de São Bento, mas temos espaços que, (res)significados, buscam assegurar as interações e brincadeiras como eixos suleadores⁴ do cotidiano da Educação Infantil e que possibilitam atender as crianças nas suas necessidades, singularidades e diferenças.

Nessa linha de pensamento, Tiriba (2018, p. 38) me ajuda a pensar nesse potencial humano que ainda muitas escolas não conseguem oferecer às crianças. Uma Educação Infantil que venha a se corporificar em atenção, aconchego, proteção e educação, em suas múltiplas dimensões humanas, espirituais, corporais, afetivas, artísticas, sociais e ambientais.

Diante das lembranças trazidas, percebo que essas *(re)memories* revelam algumas questões vivenciadas nas escolas em que trabalhei na rede municipal de Niterói, as quais me provocaram apostar na pesquisa da minha própria prática, estando na direção da UMEI Vinicius de Moraes. Desta forma, compreendo a UMEI como um campo de luta por uma educação infantil que aposta na construção de uma escola pensada e (com)partilhada com os coletivos que habitam e trabalham nesse cotidiano.

É bem vívido, em minha memória, o ingresso na educação pública como professora no município de Niterói ainda muito jovem e, ao mesmo tempo, iniciando uma nova etapa na minha formação acadêmica na universidade. Essa primeira experiência foi em uma escola de Ensino Fundamental e marcada pela fala da supervisora educacional (nomenclatura ainda usada à época), após alguns colegas terem solicitado que nos orientasse quanto às questões práticas e pedagógicas. Ouvi da supervisora, de modo irônico: “- Não sou professora de professora”.

Fui atormentada pela minha “inexperiência pedagógica”, nesse *espaçotempo* vivido nessa escola, bem como na universidade. A função da supervisão escolar como fiscalizadora e controladora era a que conhecíamos. Contudo, o que almejávamos era uma profissional “articuladora” dos nossos fazeres e saberes que se constituíam cotidianamente. Uma “supervisão” que nos mobilizasse a refletir sobre a nossa prática para um posterior movimento de (re)planejamento, (re)orientação e (re)avaliação de toda práxis. Do mesmo modo que, corresponsável de toda ação educativa, se colocasse como componente da formação de professores, apostando, também, nos movimentos de estudo e pesquisa.

Hoje, refletindo sobre essa assertiva da supervisora, compreendo-a como um ponto de tensão que me desafiou a pesquisar minha própria prática. No dizer de Alves e Garcia (2002), quando há um inconformismo, uma busca de soluções para um problema que nos aflige, este movimento nos leva a assumir a *dúvida como método* (GARCIA, 2003).

⁴ Na linha de pensamento deste estudo e pesquisa, os eixos suleadores são aqueles que subvertem a lógica da escolarização na educação infantil e que pautam uma educação libertadora e democrática das crianças pequenas, acerca dos princípios éticos, estéticos e políticos (BRASIL, 2009).

Apostei na dúvida como método proposto por Regina Leite Garcia (2003, p. 194), mobilizando-me a pesquisar com o cotidiano que, ao mesmo tempo que é incerto, imprevisto, que causa temor e desestabiliza, enreda-me e encanta-me. Compreendi com a cotidianista que o pensamento linear, a visão unidisciplinar de quem opta apenas por seu modo próprio de entender as coisas – como elegeu a supervisora, com seu fazer “cumpridor de tarefas burocráticas” – “não dá conta da investigação do cotidiano, pois, sendo o cotidiano o espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente” (GARCIA, 2003, p. 195). Assim, dessa maneira, pude compreender como lidar com as incertezas e aceitar a dúvida como um modo outro de pensar a gestão democrática na educação infantil, com os diferentes coletivos que fazem parte desse contexto.

Passados alguns anos, pude viver a segunda experiência em outra escola municipal de Niterói, de Ensino Fundamental com Educação Infantil. Este foi o “pontapé” inicial para a minha entrada no campo da Educação Infantil. Nesta escola, me descobri como professora da pequena infância, (re)inventei minha prática e passei a apostar em um novo desafio: o de concorrer para a direção da escola. Com dois anos nessa unidade, trabalhando 40 horas semanais com grupos de crianças de 4 e 5 anos, assumi a gestão da escola como diretora eleita, através de consulta à comunidade escolar. *Uma nova função! Uma nova aposta!*

Em 2006, trabalhando na sede da Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), numa equipe que coordenava as ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, fui convidada pelo Departamento de Políticas Pedagógicas para assumir a direção de uma escola que atenderia ao 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental e Educação Infantil (3 a 5 anos), com a proposta de *implementação dos ciclos* nesta unidade de ensino. Esse convite possibilitou-me construir outra história na direção de uma nova unidade de educação pública de Niterói.

Nesse período, a rede municipal de Educação encontrava-se no movimento de elaboração da proposta Escola de Cidadania, que tinha como base a proposta pedagógica denominada Escola do Nosso Tempo. O documento, intitulado Escola de Cidadania, publicado em 2008, visava fundamentar o trabalho pedagógico cotidiano realizado pelas unidades de Ensino Fundamental e Educação Infantil (NITERÓI, 2008, p. 1). Nesse mesmo ano, a rede também publicou as Diretrizes Curriculares para o município, as quais já apontavam para a necessidade de elaboração de um referencial curricular (NITERÓI, 2010).

Diante desse contexto desafiador em que me encontrava, de organização política pedagógica e administrativa dessa nova escola em que atuei como diretora, a ideia era buscar

modos de aproximação com a comunidade escolar para a construção de *espaçotempos* de problematização e construção coletiva a respeito dos processos educativos. Ou seja, apostar na participação dos diferentes coletivos como atividade essencial da escola, através de espaços cotidianos instituídos, não somente através do Conselho Escola Comunidade (CEC), órgão colegiado, de natureza deliberativa, consultiva e fiscal, regulamentado pela Lei Municipal 1.210, de 14 de setembro de 1993, e com as Resoluções exaradas pelo FNDE/MEC, com a finalidade de promover a gestão participativa dos diferentes segmentos da comunidade no planejamento, acompanhamento e avaliação da proposta educacional, administrativa e financeira, no âmbito da unidade educativa.

Assim, nessa escola, comecei a refletir sobre a realização de uma proposta de gestão pensada com o coletivo adulto, perpassando a concepção de gestão democrática através de um conselho escolar. Essa ideia já me rondava... Penso que o novo me provoca a (re)fazer-me. Necessidade que tenho de, constantemente, ressignificar a prática como professora-diretora-pesquisadora. A cada nova experiência, um novo desafio, uma nova aposta. Assim, entendo quando Porto (2002, p. 99) nos diz que o *cotidiano escolar se abre feito um leque de possibilidades*, o que me convoca e convida a vários deslocamentos e possibilidades de aprender nesses deslocamentos-movimentos.

Desta maneira, comecei a provocar as profissionais da escola, nas reuniões pedagógicas, nas conversas do dia a dia e nos diferentes *espaçotempos*, no sentido de buscarmos tecer um cotidiano que envolvesse todo o coletivo nas discussões relacionadas à organização da escola, aos encaminhamentos para a melhoria de seu funcionamento e atendimento às crianças que ali se encontravam.

No meu último ano nessa unidade, estendemos o atendimento até o 5º ano do 2º ciclo (antigas 3ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental, pois havia uma demanda neste segmento dentro da própria escola. A escola caminhava muito bem com seus projetos, com o entrosamento das profissionais, com toda a dinâmica e trabalhos desenvolvidos. O grupo de famílias e profissionais da escola também se mostrava satisfeito, de uma forma geral. Mas, nesse momento, eu sentia a necessidade de estar no campo da Educação Infantil, desenvolvendo o trabalho na gestão de uma UMEI.

No ano que se iniciava (2013), eu planejava concorrer a uma vaga no Mestrado em Educação, pois queria investir na minha formação acadêmica. Da mesma forma, vislumbrava desenvolver um novo trabalho, em uma escola de Educação Infantil, o qual possibilitaria vivenciar outras experiências, novas apostas, muitos desafios, com outros sujeitos cotidianos.

Cheguei à UMEI Vinicius de Moraes há 9 anos, uma das cinco unidades de Educação Infantil inauguradas para trabalhar com crianças de 3 a 5 anos da comunidade do Sapê, em horário integral. Assim, já municiada pela “dúvida como método” e pelo desejo de assumir o desafio de estar em pesquisa, assumi a função de diretora e professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) da minha própria prática. Compreendendo-me como professora-pesquisadora, desafiei-me a estar, ao mesmo tempo, como pesquisadora e gestora nessa escola de Educação Infantil, que veio a ser o campo de pesquisa de mestrado.

Reconstruindo, a partir da memória, minha trajetória, penso que as marcas em mim deixadas das experiências vividas nesses *espaçostempos* me constituem como professora-diretora. Esse movimento que venho fazendo, quando me questiono e procuro dar um novo sentido à própria prática, faz-se necessário, como dizem Esteban e Zaccur (2002), *estar em permanente diálogo com a prática-teoria-prática*.

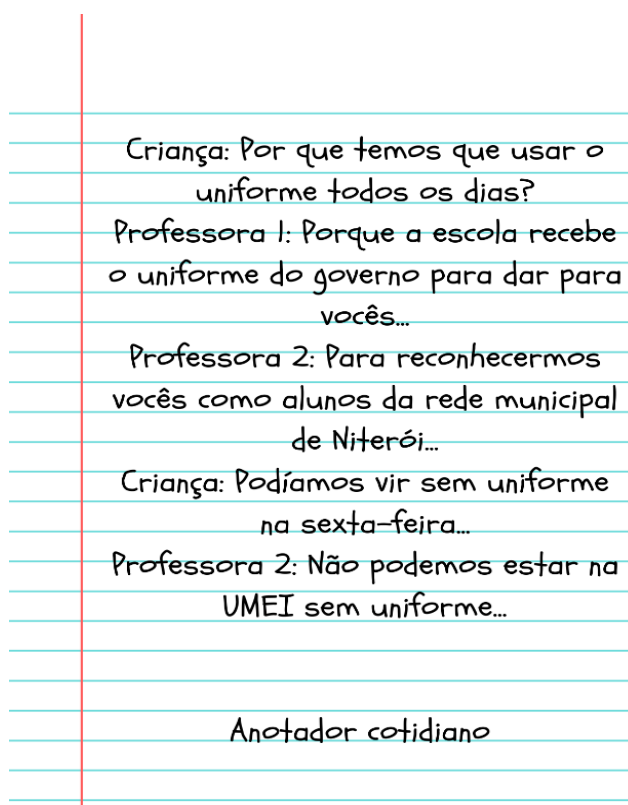
Neste contexto de minhas certezas abaladas, em que a capacidade de estranhar, de perguntar e se abrir ao devir surge como possibilidade de conhecer um novo cotidiano desconcertante e que muito ensina, em que a prática refletida me apontou questões como: querer estar no campo da Educação Infantil, buscar novos desafios, fazer novas apostas no trabalho pedagógico com a participação das crianças. A teoria, por sua vez, me ajudou a pensar em possibilidades outras de ação na direção de uma “nova” escola. Uma escola com novas indagações, que me alimentam e me mobilizam na pesquisa e no estudo. Dessa maneira, tanto a prática como a teoria potencializam a busca permanente para melhor compreender a complexidade do cotidiano.

Ao entrar para o curso de mestrado e, simultaneamente, vivenciar uma nova experiência na direção de uma UMEI de horário integral, pude apostar no envolvimento das crianças na ressignificação dos espaços e, agora, ampliar os estudos no curso de doutorado. O trabalho, inicialmente realizado com os grupos infantis no mestrado, possibilitou que as crianças participassem das propostas pensadas na UMEI. A participação infantil foi acontecendo, por exemplo, com a decisão das crianças sobre o nome do seu grupo de referência, na organização dos espaços e de algumas questões inseridas no cotidiano. Nas reuniões pedagógicas que aconteciam às quartas-feiras, conversávamos com as professoras para que o desenvolvimento das atividades acontecesse na perspectiva de participação das crianças nas propostas apresentadas por elas.

Com este entendimento, tínhamos o desafio de aprender a escutá-las e reconhecer sua alteridade para a construção de uma relação dialógica. Corroboro Silva e Fasano (2020, p. 71), quando afirmam que “O mundo adultocêntrico, ao compreender a criança como um ser que

precisa ser preparado para o mundo adulto, desconsidera a voz infantil, suas culturas e suas representações do mundo, impedindo-a de exercitar a dialogicidade”.

Lembro-me de uma situação ocorrida numa roda de conversa com crianças de 5 anos (GREI 5), quando propus às professoras um movimento de escuta e diálogo com o coletivo infantil, através das *assembleias*, como estratégia da prática pedagógica, intencionando provocar a participação das crianças nas decisões que envolvessem o seu dia a dia na UMEI. Na dinâmica, duas professoras propuseram que as crianças conversassem e decidissem sobre o que precisava ser mudado/transformado na escola em relação aos espaços, para torná-los alegres e divertidos, assim como o que fosse diferente nas rotinas. Uma questão levantada por uma das crianças foi a de que, às sextas-feiras, elas não precisariam ir de uniforme para a escola.



(Anotador cotidiano, 2015)

Nesta proposta, percebi que os direcionamentos das proposições pedagógicas precisavam atentar para que não incidissem nos erros comuns de que a participação infantil através das assembleias e/ou escolhas são satisfatórias para o pleno reconhecimento da colaboração da criança no processo de organização da UMEI.

Pensando na situação posta pela criança, senti-me provocada a dialogar com os coletivos adultos da UMEI as questões de estudo e pesquisa que me mobilizaram até aqui,

como: Por que e para que pensar e a participação infantil na gestão de uma escola de Educação Infantil pública popular? Quais limites, tensões e desafios vivenciamos nesse movimento cotidiano? O que, no cotidiano, o trabalho pedagógico nos instigou a pensar/fazer/conversar com as crianças e com os adultos? Como pensamos as práticas democráticas com os coletivos adulto e infantil, acerca dos direitos de participação das crianças no cotidiano da UMEI?

Um dos principais aprendizados durante a pesquisa de mestrado⁵ foi o exercício da escuta das diferentes vozes da UMEI, procurando ser sensível e atenta a essa polifonia. Atualmente, no curso de doutorado, além de escutar essas vozes cotidianas, mobilizo-me a fomentar a participação, principalmente do coletivo infantil, na gestão democrática⁶.

A partir de algumas questões aqui compartilhadas, posso dizer que este trabalho provocou-me a ampliar o estudo no campo dos Estudos das Infâncias, no que se refere à temática da participação infantil, da gestão democrática e da compreensão de quem são essas crianças e essas infâncias com as quais trabalhamos. Da mesma forma, apostei no estudo do campo da Educação Popular porque entendo que nele estou inscrita, no que tange ao trabalho com as crianças das classes populares. Nessa perspectiva, a possibilidade do exercício de uma pesquisa que se realizou de forma coletiva e dentro dos princípios da igualdade, da dialogicidade e da circularidade que são evocados no projeto político-pedagógico (PPP) da UMEI Vinicius de Moraes, e, sobremaneira, que tratarei no capítulo 4 desta tese.

No movimento do estudo e pesquisa, coloco-me como investigadora da própria prática. Dessa forma, procuro nos estudos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2002) pensar e discutir sobre o meu movimento enquanto professora-pesquisadora-diretora, considerando as suas palavras, as quais me provocam a pensar minha prática como uma *prática pensada*, ou seja, a *penso enquanto a pratico* (GARCIA; ALVES, 2002, p. 107).

Identifico-me, também, com os estudos de Esteban e Zaccur (2002), quando trazem suas experiências enquanto professoras-pesquisadoras, questionando seus fazeres cotidianos, refletindo sobre o próprio saber e buscando sujeitos que dialoguem com elas com a intenção de compreender mais amplamente o desafiador cotidiano escolar. A professora vai aprendendo a observar, questionar e ressignificar o seu cotidiano. Tal movimento se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática: a prática sinaliza questões; a teoria ajuda a pensá-las e a propor alternativas que vão se constituir em novas práticas... novas indagações...

⁵ “9/5”: Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói (LIMA, 2016).

⁶ A concepção de participação do coletivo infantil na gestão da educação infantil será discutida posteriormente.

A relevância desta pesquisa também perpassa por dois campos presentes nesse caminhar, que indicam a possibilidade de compartilhar o que as crianças pensam e dizem sobre a escola, numa perspectiva de gestão participativa democrática dentro do referencial teórico da Sociologia da Infância, em diálogo com o campo da Educação Popular.

O campo dos Estudos da Infância vem me acompanhando desde o mestrado e tem me auxiliado na compreensão da infância e das crianças como potentes outros, constituídos na cultura, construtores de cultura e sujeitos de participação. As crianças da UMEI pertencem às classes populares, pois as compreendo dentro da perspectiva que Esteban e Tavares (2013) denominam como os sujeitos “inseridos nas camadas da população que vêm ocupando historicamente uma posição de subalternidade econômico-social no país”.

A Sociologia da Infância (FARIA; FINCO, 2011) tem sido um referencial teórico metodológico que me auxilia a compreender as crianças enquanto atores sociais ativos e não sujeitos passivos no mundo social. Elas estão em constantes interações com seus pares e com os adultos do seu convívio, fazendo formulações acerca do mundo à sua volta. Sendo assim, no contexto de pandemia da Covid-19, elas não estiveram alheias ao que estava acontecendo no entorno. Vivemos momentos delicados, marcado pela incerteza e por grandes desafios.

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, promover 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, propõe 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.

Os debates que acontecem nas reuniões pedagógicas são evidenciados à necessidade de pensar propostas que visibilizem as crianças dentro de uma concepção plural. Considerando que trabalhamos com numerosas diferenças e desigualdades na escola pública e que as crianças, desde pequenas, apresentam uma identidade negativa em relação ao seu grupo étnico, a reflexão paira sobre a necessidade de reformular nosso modo de ver as crianças e as infâncias presentes no cotidiano da escola e de tornar esse *espaçotempo* educativo em um lugar de alteridade e reconhecimento às diferenças.

Ao debruçar-me sobre essa linha de pensamento para pensar a gestão democrática com os coletivos adultos e infantis, fui impelida a refletir sobre as ideias de Santos (2016), a fim de compreender que “quando se estuda e/ou pesquisa educação popular e não se reconhece nessa área a participação ativa dos movimentos negros, não somente se invisibilizam esses atores,

mas se produz e reproduz o pensamento de que eles não existem” (SANTOS, 2016, p. 61). Assim, a importância em trazer para as ações pedagógicas da escola os saberes e fazeres (culturais, locais, afetivos, entre tantos outros) das crianças que ali estão dia a dia conosco, no cotidiano da UMEI.

Nesse contexto de pensamento, Arroyo (2012) subsidiou a busca por teorias pedagógicas que sobrepujassem olhares negativos e inferiorizantes sobre os coletivos, para que essas teorias e a docência passassem a ser enxergadas com função política e educativa, acerca da afirmação de saberes, culturas e valores e não mais sob uma perspectiva de suprir carências às crianças. De tal modo, no desenraizamento dessas *antipedagogias*, o autor aponta para a necessidade de se investigar minuciosamente em que pedagogias os coletivos populares foram desconstruídos como sujeitos de suas culturas, de identidades e de saberes. Precisamos entender os processos de humanização e desumanização para transformar as *pedagogias brutais* em *pedagogias da libertação*. Aqui, entendi a provocação como sinônimo de (re)significação da docência, da pedagogia e do próprio pensamento educacional, que se propaga, ainda, em tempos atuais.

Os referenciais e princípios defendidos por alguns autores do campo da Educação Popular como Arroyo (2012; 2014), Freire (2002; 2019), Santos (2016), Esteban e Tavares (2013) possibilitaram a compreensão da UMEI sob o ponto de vista de uma escola pública popular, que atende crianças de uma periferia da cidade de Niterói. Portanto, urge, sobretudo, (re)pensar uma pedagogia para a educação infantil, considerando, assim, como Freire (2019, p.60) que “essa escola deva ser um espaço de educação popular e não apenas o lugar de transmissão de alguns conhecimentos, cuja valorização se dá à revelia dos interesses populares: uma escola cuja boniteza se manifesta na possibilidade de formação do sujeito social”. Essa escola que vai ao encontro das ideias de que o cotidiano seja acontecimento, experiência, troca, cumplicidade, encontro com o outro, com os *outros sujeitos*, através de *outras pedagogias...* Esses *outros sujeitos*, adultos e infantis, “fazendo-se presentes não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, e se fazendo presentes como atores na cena escolar, social, política, cultural e na produção de saberes” (ARROYO, 2014, p. 37).

Ao buscar compreender as relações dos campos da Sociologia da Infância e da Educação Popular com a presente pesquisa, pensei nos movimentos que fui tecendo na UMEI Vinicius de Moraes, considerando as interrogativas: Com quais crianças trabalhamos nessa escola de educação infantil? Qual o contexto da UMEI? Quem são os sujeitos que vivem esse cotidiano? Quais pedagogias atendem às necessidades das crianças e infâncias dessa comunidade? Para Paulo Freire (1987), o mais importante da pedagogia da prática da liberdade

é (re)educar a sensibilidade pedagógica para atrair os outros sujeitos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, valores, conhecimentos e culturas.

A necessidade de criar projetos pedagógicos potentes e afirmativos, como potencializa o texto, me ajudou na compreensão de uma pedagogia para todos e todas, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos - libertarem-se a si e os opressores” (FREIRE, 2002, p. 30). O processo libertador, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política que assume um futuro voltado para a transformação das *antipedagogias* em pedagogias humanizadoras, que reconheçam as crianças como sujeitos de direito, nas instituições escolares.

3 PESQUISAR COM OS COTIDIANOS: POSSIBILIDADES OUTRAS DE INVESTIGAR COM OS COLETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Figura 2: Brincando com elementos da natureza
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2022 (@umeivmoraes)

Mas o que eu acho fundamental na sua pergunta é o seguinte: “Paulo, você acha que essas coisas de que você fala têm significação também numa pedagogia infantil?” Eu acho que essa é a pergunta básica. Eu diria que sim.

(FREIRE, 1983, p. 141)

A imagem narrativa representa minha opção epistêmico-teórica e metodológica pelos estudos e pesquisas *com os cotidianos* e revela, também, o desafio de apostar em modos outros de investigar e de pensar a Educação Infantil a partir de outras possibilidades. O desafio de estudar e pesquisar *com os cotidianos* na UMEI Vinicius de Moraes, onde estou mergulhada como professora, diretora e pesquisadora e envolvida nas questões imbricadas nos *espaçostempos* dessa unidade de Educação Infantil, emerge das diversas experiências que vivencio no dia a dia com os diferentes coletivos que ali convivem.

A preferência por pesquisar junto *com* crianças e adultos, que fazem parte dessa comunidade de investigação, possibilita-me um movimento na compreensão de quem são esses coletivos pesquisadores que diariamente estão na instituição, e despertada por esse desejo de pensar *com*, *fazer junto*, estou mobilizada a partilhar meu caminho com essa coletividade, e é juntamente *com...* que me percebo sendo o

outro sujeito da pesquisa, pois eu também estou nesse cotidiano; [...] esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, me possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo que busco conhecer os outros [...] (FERRAÇO, 2003, p. 160).

Estar no cotidiano da UMEI por 9, 10 horas diárias representa, para além de estar com outros adultos e crianças, um *espaçotempo* de dúvidas, controvérsias, desafios, tensões, sentimentos ambivalentes... Significa perceber as singularidades de cada movimento vivenciado, as minúcias do dia a dia... As alegrias, os conflitos, os medos, as dúvidas... Assim, perceber que o “real” que se apresenta não é o mesmo “real” imaginado. Seria considerar a imprevisibilidade do cotidiano?

Ao longo dos anos, aprendemos com a ciência moderna uma forma única de fazer pesquisa, de produzir conhecimento científico, que nos exige um olhar distanciado do campo e certa neutralidade do pesquisador. Mas, como estar no campo da Educação Infantil, mobilizada a pesquisar com crianças e não mergulhar nesse cotidiano rico em possibilidades, diferenças e diversidades tentando conhecer/reconhecer/compreender as significâncias dessa escola para os coletivos que a constituem? Esse cotidiano que se contrapõe à ciência das certezas, do ser como objeto e não sujeito, da verdade absoluta?

Diante da necessidade de compreender e aprofundar os estudos com os cotidianos da unidade de educação infantil, com a intenção de desvelar as questões que os coletivos revelam no dia a dia e me permitam pensar na questão da participação infantil, acredito que o estudo da epistemologia da complexidade proposto por Edgar Morin (2000) contribui para superar a visão da ciência como campo que acumula verdades verdadeiras, assim como a sobrepujar os princípios da explicação, tão caros à ciência moderna. Como sinaliza Garcia (2003, p. 11), “a ciência não é a verdade – como por um tempo acreditávamos -, mas apenas a busca permanente da verdade”.

No movimento do estudo e pesquisa, coloquei-me como investigadora da minha própria prática. Dessa forma, procurei nos estudos de Nilda Alves e Regina Leite Garcia (2002) pensar e discutir sobre o meu movimento enquanto professora-pesquisadora-diretora,

considerando as suas palavras, as quais me provocaram a ver a minha prática como uma *prática pensada*, ou seja, a *penso enquanto a pratico* (ALVES; GARCIA, 2012, p. 107).

Quanto aos estudos de Esteban e Zaccur (2002), identifiquei-me quando percebi que as cotidianistas, enquanto professoras-pesquisadoras, questionam-se sobre seus fazeres cotidianos, refletem sobre o próprio saber, buscando sempre sujeitos que dialoguem com elas, com a intenção de compreender mais amplamente o desafiador cotidiano escolar. A professora vai aprendendo a observar, questionar e ressignificar o seu cotidiano. Tal movimento se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática: a prática sinaliza questões; a teoria ajuda a pensá-las e a propor alternativas que vão se constituir em novas práticas... novas indagações...

A ideia de colocar a UMEI como campo de pesquisa não é novidade para esses coletivos que lá habitam. Como eu, outras pessoas estiveram envolvidas com suas pesquisas, potencializando o cotidiano da UMEI para investigar sobre *fazeres e saberes* produzidos na Educação Infantil. Entendo a importância desse movimento de pesquisa permanentemente articulando a construção de mim mesma como professora-pesquisadora e diretora. Na pesquisa de mestrado, como já citado, investiguei com as crianças como elas vivem o *tempo* de 9 horas diárias dispostas nos cinco dias da semana. A participação infantil acontecia através de assembleias, com os grupos de referência que fizeram adesão ao projeto “Ouvindo as vozes infantis”. A intenção era a partir da escuta às crianças ressignificar os *espaços* da UMEI em *campos de experiências* (FINCO, 2015). O professor Luiz Otávio, mestrando da FFP UERJ, na mesma época solicitou que a UMEI Vinicius de Moraes fosse campo de estudo de sua pesquisa, em que trazia uma discussão sobre a relação de gênero na Educação Infantil. Da mesma maneira, a Pedagoga da Rede Municipal de Niterói, Marcia Nico, esteve na UMEI buscando dialogar sobre a configuração das políticas públicas para a Educação Infantil de horário integral.

Atualmente, três pesquisadoras *com e no* cotidiano investigando nos movimentos instituintes da escola. A professora Maria do Nascimento, em sua pesquisa de doutoramento, pensa com as crianças a possibilidade da participação infantil na construção do currículo. Por outro lado, trago a perspectiva de potencializar essa participação na gestão democrática da UMEI. A professora Naila Portugal, atualmente atuando no GREI 4A, em sua pesquisa de mestrado, se debruça sobre a documentação do programa “Conta pra mim” - Guia de Literacia Familiar, para pensar acerca das políticas literárias para as infâncias no Brasil.

As opções epistemológicas, teóricas, éticas, políticas e metodológicas da pesquisa e estudos com os cotidianos contribuíram para a compreensão e reflexão sobre saberes e fazeres, princípios, valores, afetos, subjetividades, crenças que representam os diferentes coletivos que

se colocam na investigação. Como o cotidiano me provocou, nesse movimento de estudo e investigação, a *pensar/fazer/conversar sobre a gestão da escola de Educação Infantil, com crianças e adultos?*

Os estudos com os cotidianos dialogam com muitas pensadoras, mas trago para o texto aquelas(es) que conversaram com a minha pesquisa e que potencializam/potencializaram minhas experiências e práticas vividas na UMEI Vinicius de Moraes.

3.1 COTIDIANO: *ESPAÇOTEMPO* POTENTE DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS... DE DESCOBERTAS... DE INTERAÇÕES



Figura 3: Brincadeiras na sala de referência – GREI 4C
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2022 (@umeivmoraes)

Ora é nestas rotas – caminhos e encruzilhadas entre rotina e a ruptura – que se passeia a sociologia do cotidiano, passando a paisagem a pente fino, procurando os significantes mais do que os significados, juntando-os como quem junta pequenas peças de sentido num sentido mais amplo: como se fosse uma sociologia passeante, que se vagueia descomprometidamente pelos aspectos anódinos da vida social, percorrendo-os sem, contudo neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo ao que se passa quando “nada se passa”.

(PAIS, 2015, p. 31)

O que se passa no cotidiano? É o que se passa todos os dias?

Interessante trazer a sociologia do cotidiano, pois Pais (2015) faz o debate de uma perspectiva metodológica que toma o cotidiano como construção de conhecimento. Compreendi a ideia confluindo com o dia a dia na UMEI, em que a descoberta é o que move a realidade que se manifesta através do que vivenciamos nas situações de interação.

O que se passa todos os dias me remete inicialmente a ideia de se fazer a mesma coisa, todos os dias, repetidamente e com uma regularidade, quando nada de novo acontece... Um campo de ritualidades... Inicialmente, essa era a impressão imediata que tinha quando pensava na rotina como um componente essencial das ações que desenvolvemos no dia a dia, transparecendo uma sensação de que a realidade é aquilo que está sendo demonstrada por si só, e não revelada com os sentidos do viver cotidiano, como Pais (2015, p.32) me ajudou a compreender estando como diretora-pesquisadora na UMEI.

Penso nas crianças aguardando no portão... Um dia, estão alegres e outros tristes, brincando ou quietas, chorando ou não... Cada dia elas estão de um jeito diferente... Umas querendo estar na escola, e outras, voltar para casa... E o desjejum? Um dia é café com leite, outro achocolatado. Pão com manteiga ou torrada com requeijão? Vitamina de banana ou mingau de aveia... Cada dia é um dia... Cada dia uma história diferente a contar!

As crianças, quando chegam diariamente à UMEI, esperam no *hall* de entrada o portão abrir às 8 horas e se dirigem ao refeitório para fazer o dejejum. Logo após, sobem para a sala de atividades - alguns grupos - ou para a quadra, parquinho ou outros espaços - outros grupos. Aqui, entendo essa rotina obedecendo a uma normatividade, a uma ritualidade. Seria uma *rotina rotineira*? Inicialmente é o que se pensa, mas constato que cada dia é um dia diferente para as crianças, para os adultos que as levam à UMEI e para quem convive com elas diariamente. O desejo de investigar a participação das crianças na gestão da Educação Infantil, a partir das interações entre elas e com os adultos, tal como acerca do que sinalizam as *cem linguagens* (MALAGUZZI, 1999), potencializou a minha aposta no cotidiano como um referencial epistêmico, teórico, estético e metodológico.

Dessa maneira, não penso nesse cotidiano como um tempo de espera, um *nada* a fazer. O cotidiano, segundo Pais (2015, p. 31), não pode ser simplificado à mesmice das práticas diárias, que por serem rotineiras, se contrariam à inovação. Contrapondo-se à ideia de cotidiano como rotina - ritualidade, o sociólogo traz a perspectiva de cotidiano como *rota* - caminho, derivada da expressão ruptura, como ato ou efeito de romper ou interromper algo ou alguma coisa.

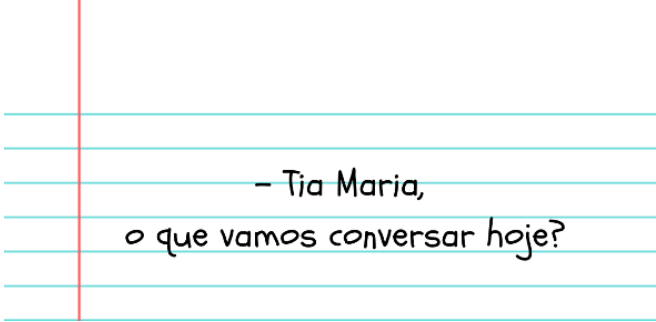
Na esteira desse pensamento, compreendo que a *sociologia do cotidiano* me ajuda a atentar para os acontecimentos, para os imprevistos do dia a dia – aqueles que parecem não ter relevância, mas são tão significativos que nos tocam e nos transformam, como uma narrativa de criança emergida da sua curiosidade e experiência. Assim, para o autor, o desafio que propõe a sociologia do cotidiano é o de mostrar a vida cotidiana na trama da rotina aparente que vivemos diariamente, como se fosse uma imagem oculta numa fotografia. Desse modo, a essência da sociologia do cotidiano está na maneira como os fatos, ditos cotidianos, os interroga e os revela (PAIS, 2015, p. 33)

No tocante às ideias de Pais (2015), a pesquisa me desafiou a investigar e a praticar, no cotidiano da UMEI, uma gestão participativa com os coletivos, principalmente com as crianças, para compreender como as crianças “vivem” o cotidiano dessa escola e o que elas pretendem para essa escola.

Mobilizada pelas leituras de Carlos Eduardo Ferração (2003) e Nilda Alves (2002, 2008), também compreendi a pesquisa *com* o cotidiano na perspectiva do que acontece em meio ao que está sendo feito, com os *coletivos* (crianças e adultos). Diante dessa assertiva, a investigação se mostrou consoante às reflexões e discussões que aconteceram com os grupos, para, coletivamente, praticarmos essa Educação Infantil pública popular como um *espaçotempo* potente de aprendizagens, descobertas e vida.

O cotidiano como espaço rico de invenções e ressignificações, onde são construídos com os sujeitos que o habitam conhecimentos significativos; local em que se vivem *experiências* (LARROSA, 2002), presentes nas simples ações do dia a dia - nas brincadeiras, nas conversas, no contar e ouvir histórias, no *educarcuidar* – contrapondo-se à noção hegemônica do dia a dia vivido, imerso nas repetições e mesmices, onde não se criam e não podem ser criados conhecimentos, ou seja, nada se inventa e nada se renova (OLIVEIRA, 2013). O que se passa no e com cotidiano sob a ótica do lugar, do vivido, do habitado, do usado (FERRAÇO, 2003), assim como defende Certeau (2014).

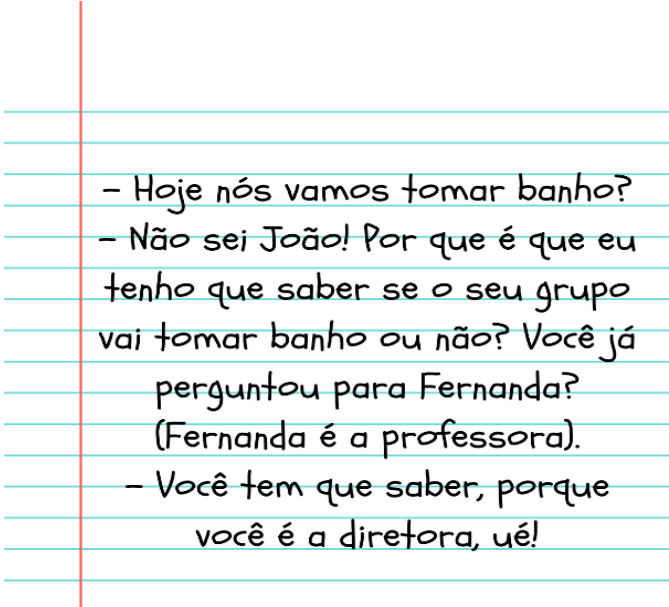
Partindo desse pressuposto, as experiências tecidas com os coletivos apontam questões que fazem refletir, dialogar e avaliar escolhas e concepções de educação, conhecimento, infância e criança, permitindo-me vivenciar possibilidades de experiências e aprendizagens que surgem nas (im)previsibilidades cotidianas neste contexto de educação. Percebo a intensidade do cotidiano vivido com as crianças quando ouço a conversa do João Marcelo, de 5 anos de idade, com a tia Maria, a merendeira:



- Tia Maria,
o que vamos conversar hoje?

(Anotador Cotidiano, 2019)

Ou, quando se aproxima de mim e diz que volta mais tarde para saber o que vamos fazer no dia seguinte. Ou, ainda, quando o João questiona:



- Hoje nós vamos tomar banho?
- Não sei João! Por que é que eu
tenho que saber se o seu grupo
vai tomar banho ou não? Você já
perguntou para Fernanda?
(Fernanda é a professora).
- Você tem que saber, porque
você é a diretora, ué!

(Anotador cotidiano, 2019)

Ou, ainda, quando as crianças reclamam com a Luciene, auxiliar de serviços gerais, que ela não vai mais brincar com elas na sala, ou quando essas mesmas crianças de 3 anos (GREI 3B) solicitam-na para ajudá-las a fazer biscoitos amanteigados na cozinha experimental. As minúcias narrativas me fizeram compreender que a pesquisa com o cotidiano acontece, de fato, com aqueles que o vivem, sendo os coletivos da UMEI os legítimos autores reconhecidos por suas ideias, opiniões e experiências.

Dessa maneira, senti-me instigada a pesquisar *com* as crianças, em um cotidiano que foi me revelando como esse coletivo infantil dialoga com o mundo social, sobre o que vivem na escola e como interagem com seus pares, com outras crianças e adultos nesse *espaçotempo* da Educação Infantil.

Todo estudo pressupõe escolhas teóricas e metodológicas, que, de um modo ou de outro, refletem e dialogam com a biografia da pesquisadora e de suas escolhas políticas e epistêmicas. O meu encontro com o campo dos estudos com os cotidianos se deu através do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF)⁷, do qual faço parte no curso de doutorado da UNIRIO. Em nossos encontros de estudos e pesquisas, venho construindo a compreensão sobre o que vem a ser o cotidiano e o que significa a ideia de pesquisar com os cotidianos. Neste diálogo, apropriei-me das ideias de Regina Leite Garcia (2003), quando afirma que *não há método, não há receita, somente uma grande preparação*. A autora inspira-me a acolher o cotidiano como campo de pesquisa, no caso o cotidiano da UMEI, com a sua pluralidade e singularidade.

Alves (2008) provocou-me a compreender os processos *nos* e *com* os cotidianos e a pensar outras metodologias - *modos de fazer com*; quando estou *mergulhada no espaçotempo* da UMEI, tendo todas as sensações, possíveis e imaginadas, descritas por Drummond em *sentimento do mundo*. O *sentimento do mundo* é como imaginar o cotidiano com os meus sentidos... Os sons, os gostos, os ritmos, os movimentos que acolho diariamente. Assim, entendo-o como diz Murray Schafer (2012), sentir com o *ouvido pensante*, aquele sentimento que envolve o corpo atento a qualquer som, por menor, mais baixo e singular que seja. Escutar as miudezas e belezas do cotidiano... Escutar com os olhos? Ora, se tenho um ouvido pensante, talvez possa ter olhos que pensam e que escutam, não? Um imbricado de sensações, emoções e percepções que o cotidiano produz. O inevitável, o improvável...

3.2 A CONVERSA, O “ANOTADOR COTIDIANO” E AS *IMAGENS*NARRATIVAS: POSSÍVEIS “CAMINHOS” COTIDIANOS À AÇÃO INVESTIGATIVA

A narrativa tem sido a opção epistêmica-político e metodológica de nossas ações de pesquisa e formação no GPPF. A narrativa compreendida como forma de compartilhar o vivido no cotidiano, um fenômeno a ser investigado, quanto ao próprio método de investigação, uma vez que nos possibilita pensar e indagar conceitos, concepções, ideias e práticas dos sujeitos com os quais pesquisamos (CONNELLY; CLANDININ, 2015).

A investigação com as narrativas compreendida neste estudo pensa a educação infantil inserida num campo de experiência/sentido (LARROSA, 2002). Entendo que as experiências

⁷ GPPF/UNIRIO/CNPq, co-coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio.

vivenciadas no e com o cotidiano e em interação com os sujeitos têm a capacidade de (trans)formação daquilo que foi significativo para elas/es. Aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, ao nos passar, nos forma e transforma”.

Então, “por que narrativa?” Em confluência com o pensamento de Larrosa (2002), Connelly e Clandinin (2015, p. 85) afirmam: “é por causa da experiência”. Os autores, apoiados nas teorias da experiência de Dewey, especificamente aos sentidos da experiência ser contínua (cada nova experiência pressupõe uma próxima) e interativa (a experiência é tanto individual como social), e na compreensão que têm sobre o pensamento e as experiências serem vividas narrativamente, desenvolvem a concepção de um espaço tridimensional para a investigação narrativa.

A partir dessa concepção, a temporalidade é considerada como uma primeira dimensão, o individual e o social como segunda dimensão, e o lugar a terceira dimensão. Assim, para Connelly e Clandinin (2015), a Pesquisa Narrativa é o caminho para se entender a experiência. Diante disso, ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se a sua subjetividade, focando as singularidades e especificidades dos sujeitos em face aos processos educativos.

Nesse contexto de diálogo, Sampaio (2014) tenciona que as pesquisas com narrativas de crianças nos instigam a mergulhar em redes tecidas e experienciadas pelas crianças, no exercício de nos aproximarmos de seus modos de compreender e lidar com o próprio processo de aprendizagem. As crianças têm maneiras singulares de ver e representar o mundo - o lugar que habitam - por meio das narrativas.

Recorrer às narrativas infantis é um importante processo, que visa o empoderamento de grupos sociais ainda invisibilizados – no caso, as crianças compreendidas como incapazes de pensar sobre suas experiências, logo, marginalizadas e silenciadas historicamente, numa sociedade que as desqualifica quanto ao seu direito de fala, de participação, de tomada de decisões. Bem lembra Larossa (2017, p.230) que “a infância desestabiliza a segurança de nossos saberes, questiona os poderes de nossas práticas e abre um vazio em que abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”.

Trazendo à tona as narrativas dos coletivos acerca de variadas maneiras de revelar o estudo e a pesquisa, seja através de imagens ou relatos que narram experiências, foi possível aproximar-me ainda mais do movimento investigativo pretendido e colocar-me, acima de tudo, interagindo com outras experiências e outros sujeitos.

Connelly e Clandinin (1995, p.19), ao ressaltarem a importância da criação de uma *comunidade mútua* no processo de investigação, ou seja, uma relação que investigadores e

praticantes estão mobilizados em trazer e contar suas histórias, num movimento de colaboração, e onde ambos têm voz, me faz pensar no desejo que a pesquisa narrativa me provocou quanto à formação de uma comunidade de investigação composta pelos coletivos, adultos e infantil, que vivenciam o contexto escolar. Nesse contexto de ideias, os autores colocam que é preciso ter senso de *igualdade* entre os sujeitos participantes, *atenção mútua* e *sentimentos de conexão* como princípios que potencializam os coletivos a contar suas histórias.

Por isso, e juntamente com Ribeiro, Sampaio e Souza (2016), compreendi que investigar a experiência com as crianças na UMEI – tratando-se de um processo que envolve os sujeitos que convivem no dia a dia, que estão em uma dinâmica de participação, opinando, questionando, transformando-se no decorrer da pesquisa – exige outra relação investigativa, outros princípios e cuidados teórico-político-metodológicos.

O intuito de potencializar ações de investigação pautadas nos princípios que elencamos em nossas pesquisas. Aqui, neste estudo, destaco a relação dialógica, de igualdade e circular como princípios que tencionam e fortalecem minha investigação na UMEI Vinicius de Moraes.

Entendo o modo de fazer a pesquisa, dentro de uma perspectiva outra, que acontece através do diálogo, da conversa com os sujeitos cotidianos, desviante da maneira moderna de relação com a produção de conhecimento. Isto porque se coloca os participantes como praticantes, não apenas sujeitos, mas personagens da pesquisa, assim como o pesquisador. (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, 2016, p. 138).

Em diálogo com esse pensamento, o estudo da narrativa foi pensado a partir das teorias de Connelly e Clandinin (1995; 2015) e Sampaio (2014), que nessa investigação possibilitaram buscar na narrativa uma forma de compreender a experiência vivida com os coletivos.

Com Larrosa (2002; 2017) fui compreendendo as disposições teórico-metodológicas da pesquisa narrativa. Narrativa como possibilidade de ter as experiências reconhecidas e valorizadas... como campo próprio de pesquisa e formação.

O caminho metodológico foi se constituindo, principalmente, na alternância dos relatos de algumas maneiras de fazer (ler, narrar, habitar, conversar etc.), como indica Certeau (2014), com a utilização de referenciais que me ofereceram subsídios para dialogar com os modos de pesquisar. Posto isso, apostei nos *modos de fazer e relatar* a investigação buscando possibilidades para a criação de uma *epistemologia das práticas*, como me diz Ferrazo (2018) pensando com Certeau (2014).

3.3 A CONVERSA COMO UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA COM OS COLETIVOS



Figura 4: Brincadeira na quadra – GREI 5D
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2021 (@umeivmoraes)

Uma conversa começa quando pode, a qualquer momento, e nunca termina enquanto a memória tende, fragilmente, a recompô-la ou reconstruí-la em pedaços que nunca serão transparentes com o dito.

Carlos Skliar (2018)

É de conversa em conversa que vamos tecendo o cotidiano. A escola é o lugar onde conversas de todas as maneiras acontecem. Modos de conversar nos diferentes *espaçostempos* com/entre crianças... Jeitos diferentes de conversar com/entre adultos...

Quando chego à UMEI, tenho por hábito ir ao refeitório cumprimentar as merendeiras e as crianças que estão fazendo o desjejum. Fazemos piadas, falamos amenidades, rimos juntas e falamos coisas do trabalho. Ali, entendemos as demandas, as necessidades e insatisfações. O que vamos fazer no dia da “falta abonada” de uma colega de forma que não sobrecarregue as outras colegas e atender às demandas das refeições? Como vamos nos organizar em relação aos turnos de trabalho, pois a minha parceira possui redução de carga horária? Quem vai receber a merenda quando houver entrega? Como vamos dar conta, com o quantitativo de merendeiras, a fazer “tudo ao mesmo tempo agora”? Preparar as refeições, servir e lavar a louça?

Na entrada das crianças, um “bom dia, como você está hoje?” “Vai entrar com a mãe?” “Por que está chorando?” Um abraço apertado que não precisa de palavras para revelar o que se quer dizer... Uma florzinha dada com carinho... Uma carinha fechada... Uma sobrancelha levantada... Já percebemos que Malu (2 anos) chega na escola chorando quando o pai está em casa. Aqui, a conversa não tem intenção de ser iniciada a partir de um tema, uma curiosidade ou acerca de uma novidade trazida pela criança. Porém, ela se dá/acontece na complexidade do cotidiano, “em um movimento dinâmico, rizomático, imprevisível” (SERPA, 2018, p. 95). Uma conversa que é manifestada pelos gestos, corpos, vozes e silêncios... Muitas vezes, uma conversa velada.

Diariamente, nos encontramos nesse momento também com as famílias. “- Podemos conversar?” Pergunta-nos alguma mãe, algum pai ou outro familiar de uma criança.

Falar sobre a alimentação da criança, da insatisfação/satisfação com algo, a criança que não dorme bem, a separação do pai e da mãe etc. Conversas que nos apontam caminhos, nos impõem desafios cotidianos, e a potencialidade das conversas com os diferentes coletivos despertaram-me para pensar a gestão da UMEI. Skliar (2018) aponta que a conversa como um gesto pedagógico se encaminha para vermos aquilo que há nas coisas e não como realmente elas são. E não é nas minúcias cotidianas que percebemos modos de ver diferentes, diferentes pontos de vista, muitas vezes opostos aos nossos?

Serpa (2018, p. 95) auxilia na compreensão de que a pesquisa com o cotidiano se inicia nos “fragmentos da vida da escola, acontecimentos e falas recolhidas aqui e ali, desabafos no café, professoras que adentram minha sala e meus pensamentos com suas angústias e alegrias, com suas dúvidas e descobertas [...]”.

Pelos corredores, encontramos com Luciene e Alcinéa, que já iniciaram, desde cedo, a limpeza das salas para a chegada das crianças. Um “bom dia” é dado e recebido com uma “chuva” de reclamações, mas também com um abraço e mensagem afetuosa postada todos os dias no *WhatsApp*. Por que a professora deixa a criança pisar na massinha, e o giz de cera no chão, o uso de tinta guache na sala... Por que essa criança está passeando pela escola?

Na intenção de dialogar com os coletivos, a conversa é uma possibilidade de pensar com os potentes outros... um modo outro de viver a investigação. Com essa intenção, autores/autoras como Ribeiro, Souza e Sampaio (2018, p. 22) contribuem a pensarmos sobre pesquisar e conversar, sobre maneiras de fazer, pensar e de viver as pesquisas que inventamos e praticamos.

A opção de fazer uma pesquisa “conversadeira”, tendo como possibilidade pesquisar com o cotidiano e não sobre ele; para enfrentar os dilemas, as insídias e alguns desafios que

nele surgem, são ideias que busco em Andrea Serpa (2018), dentre outras/os autoras/es que dialogam com essa perspectiva. Ela afirma que, "ao compartilharmos nossas trajetórias, experiências e reflexões com os outros sujeitos com quem vamos produzindo a pesquisa, estes se tornam também narradores, parceiros na pronúncia do mundo". (SERPA, 2018, p.93). Nesse contexto, a autora traz a conversa sob o ponto de vista metodológico de *reflexãoação* *reflexão*, em que é criado um lugar de encontro para que os sujeitos que estejam envolvidos na dinâmica possam reinventar-se e reinventar as suas realidades através da palavra compartilhada (SERPA, 2018, p. 94).

Nesta perspectiva da conversa como reflexão-ação-reflexão, trazida por Andrea Serpa, visualizo-a nos movimentos tecidos com professoras e professores nas reuniões pedagógicas, nas conversas que acontecem na cozinha com as merendeiras sobre as refeições, sobre práticas de manipulação, necessidades e potencialidades das profissionais... Sobre os projetos que elas trazem, como por exemplo a *alimentação consciente*.

Observei que esse modo outro de fazer pesquisa acontece de formas diversas e diferenciadas, como as observadas nas imagens narrativas que revelam o cotidiano vivido da UMEI e que, de certa maneira, nos apresentam importantes e significativas reflexões para pensarmos a nossa própria prática; através de alguns fatos e falas que acolhemos cotidianamente, como, por exemplo, os comentários ou informações que algumas famílias fazem, direta ou indiretamente, através das redes sociais.

Nesse contexto de ideia, a metodologia *conversadeira* é vivida com o coletivo em um movimento dinâmico, imprevisível e não prescrito como certo ou errado. Mas do jeito que se é possível de se investigar *com* o cotidiano, acerca de uma perspectiva que envolve uma situação de confiança mútua, de escuta, e de solidariedade com a experiência contada pelo outro.

3.4 ANOTADOR COTIDIANO: UM MODO DE “CONVERSAR” COM E SOBRE O COTIDIANO...

E Marcelo continuou pensando: ‘Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim’. (ROCHA, 1976, p. 7)

O anotador cotidiano é/foi um dispositivo metodológico⁸ que me auxilia/auxiliou na articulação entre o *modo de fazer*⁹ com o e o *modo de relatar* a pesquisa. Assim, defino meu caderno de registro. Ele permanece sobre a mesa na qual trabalho, possibilitando-me ficar atenta para registrar, diariamente, as narrativas de situações que envolvem as interações entre os sujeitos da pesquisa, através de alguns diálogos que acontecem das crianças comigo ou com outros adultos, pensamentos, reflexões, decisões, opiniões, enfim, o vivido cotidianamente, *nos* e *com* os diferentes coletivos da UMEI.

O nome do caderno de registro foi inspirado na obra de Ruth Rocha "Marcelo, marmelo, martelo", história lida, por mim, para as crianças. A primeira edição do livro foi lançada no ano de 1976. Contudo, conheci a história desse menino que, de uma hora para outra, decide reinventar o nome das coisas quando me encontrei no campo da educação infantil, na Escola Municipal Diógenes Ribeiro de Mendonça, em 1994.

O livro traz três histórias curtas e muito divertidas. "Marcelo, marmelo, martelo" é um menino curioso com as palavras – vive intrigado, perguntando por que tal coisa se chama assim e não assado, porque seu nome é Marcelo e não martelo ou marmelo. Então, ele começa a chamar as coisas pelo nome que acha que elas deveriam ter: travesseiro deveria ser cabeceiro, colher deveria se chamar mexedor. A família "quebra a cabeça" para entender o rapazinho, mas vai se divertindo com sua criatividade e astúcia. O interessante é que, na história, o menino faz uma "revolução" em sua casa, devido aos seus questionamentos e invenções. Decide viver e nomear seres e objetos seguindo a sua lógica.

As outras duas histórias do livro são também sobre crianças e suas manias – "Teresinha e Gabriela" conta a história de duas meninas muito diferentes que se tornam grandes amigas. No começo, elas não queriam nem se olhar, porque uma era diferente da outra! Mas no final elas acabam ficando grandes amigas, porque aprenderam que ser diferente não é um problema. O "Dono da Bola" conta a história de Caloca, um menino que tinha dificuldades em ter amigos, pois era egoísta e não deixava ninguém brincar com seus brinquedos.

As histórias de Ruth Rocha (1976) encantam e fazem refletir sobre como pensamos nas infâncias e nas crianças. Como vemos as crianças e suas infâncias? É a criança um outro na

⁸ Dispositivo metodológico compreendido como um conjunto de práticas e ferramentas que possibilitam o registro, a memória, os atos e passos do trabalho.

⁹No texto, faço a opção pela expressão modo de fazer pesquisa devido à compreensão de que a palavra metodologia se dá como algo já determinado *a priori*, enquanto o termo modo de fazer permite o entendimento de uma pesquisa que vai se construindo na relação com a escola e com seus praticantes.

relação/interação cotidiana? Através da poética, da irreverência, da brincadeira com as palavras e do bom humor, suas histórias me fazem refletir como as crianças questionam o mundo e a si mesmas, bem como me faz problematizar as formas como nos posicionamos e potencializamos o jeito como as crianças pensam sobre certas coisas...

Miguel José (5 anos) chega na porta da secretaria e percebe alguns brinquedos que ali estão. Uma pessoa chegou pela manhã à escola e perguntou se aceitávamos doação de brinquedo. Ali, logo na entrada da secretaria, os brinquedos foram colocados pela Luciana (coordenadora), até que soubéssemos o que fazer com eles. Miguel olha para um brinquedo, aponta e diz para Luciana :
- Esse me lembra a minha infância!

(Anotador cotidiano, 2020)

A partir desse pensamento, o anotador cotidiano me ajuda a dialogar com algumas perspectivas teórico-metodológicas para pensar as lógicas infantis e, da mesma maneira, revela que a forma que concebemos as crianças tem um impacto direto sobre a maneira como trabalhamos e intervimos nesse processo que se faz cotidiano.

O pensamento de Mello (2009, p.64) sobre “pensar a criança como outro significa compreendê-la como portadora de uma cultura diferente da cultura do mundo adulto [...]” potencializa as questões que Ruth Rocha traz em suas histórias que me marcaram até hoje e confluem com as ideias que surgem e pensamos no dia a dia com os coletivos adultos e infantis da UMEI. As crianças compreendem a nossa língua, dela se apropriam, criam suas formas de ver o mundo, e as expressam através das múltiplas linguagens que têm para se comunicarem.

Confluindo com esse pensamento, Larrosa (2017, p. 230), nos mostra que “Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse

vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua”.

Essa atitude epistêmica que Larrosa (2017) apresenta revela a necessidade de inverter nosso olhar, concordando com a nossa falta de harmonia com as lógicas das crianças. Ver a criança como sujeito e a compreensão de que este sujeito é um outro. É um outro não apenas porque é criança, mas também porque é um outro de nós, que está além de nós. Perceber a criança acerca do que ela pensa, sabe, deseja, bem como compreendê-la em uma relação.

É nessa direção que Larrosa (2017, p. 230) apresenta uma imagem de acolher a infância e, quando nos alerta quanto à nossa tentativa de explicação da criança, acaba nos levando a uma espécie de controle da infância. Infância como acolhimento/recebimento daquilo que se manifesta, que se mostra tal como é, sem qualquer intenção prescritiva e normativa sobre o outro (criança) e sua vida. Aqui, a acolhida inaugura sentidos e abre um lugar outro, desobrigando-nos de uma postura adultocêntrica, na qual ainda ronda nossos fazeres cotidianos, em que há sempre um que é menor, e sabe menos, e outro que é maior, e sabe mais; um que já é e outro que ainda não é, que se mantém em um estado ainda não complexo e que deve seguir o caminho de realização de fazeres e saberes formulados pelos que se colocam como os que já estão no mundo e sabem como este deve funcionar.

Nesse contexto das reflexões, o *anotador cotidiano* constituiu/constituiu-se, no movimento de estudo, pesquisa e trabalho *com* e *no* cotidiano da UMEI, como um dispositivo metodológico que organiza o trabalho da gestão, tal como favorece o acompanhamento e a intervenção pela Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) – direção, pedagogas, coordenadora e secretário da escola – nas práticas com os diferentes coletivos.

Em diálogo com esse *modo de fazer*, Vasconcellos (1992) traz à reflexão o registro cotidiano compreendido através de uma “metodologia dialética”, a qual pauta-se na ideia de que o sujeito é um ser ativo, e que o conhecimento é construído nas relações com outros sujeitos e com o mundo. Desse modo, percebo a interação e o diálogo como princípios que perpassam por esse *fazer*, na superação de uma relação de poder entre a gestão e os diferentes coletivos.

O movimento de registrar alguns acontecimentos cotidianos contribuíram e colaboraram com o meu fazer, enquanto diretora-professora-pesquisadora, ao mesmo tempo que acredito terem auxiliado outros fazeres, “dando a ler” (SKLIAR, 2010, p. 17) as demandas políticas-pedagógicas-administrativas que surgem no dia a dia. Isto, com o propósito de buscar um fazer cotidiano proeminente e que exprima sensivelmente as necessidades dos coletivos adultos e infantis.

Assim, de acordo com os princípios que Vasconcellos (1992) apresenta, o *anotador cotidiano* possibilita fugir da lógica transmissiva, absoluta e verdadeira, pois entendo que a pesquisa com o cotidiano fornece pistas para refletirmos acerca desse modo de investigar a experiência educativa, provocando-nos a “entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno [...]” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 24).

3.5 COMO AS IMAGENS NARRATIVAS FAZEM PARTE DO COTIDIANO INVESTIGATIVO?



Figura 5: Descobertas – GREI 5D

Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2021 - GREI 5D (@umeivmoraes)

- Olhem! Um ovo de passarinho!
- O que será que aconteceu?
- Será que foi o vento? Será que foi a gambá?
- Tia, o que vem primeiro: o ovo ou a galinha?
- Emanuely faz a pergunta.
- Começam as indagações...
- Esse ovo não é de galinha!
- Cauã traz a questão.
- Puxa, que pena que o filhote não vai nascer!
- Emanuely percebe...
- Ah, é só usar o assovio do encanto para reconstruir tudo o que está perdido!
- Cauã é poético...
- E todos tentam assobiar...
- Esse é o verdadeiro encanto de ser professora! Diz Wandra.

Temos nos desafiado, cotidianamente, a *conversar* sobre Educação Infantil utilizando a linguagem visual. Inúmeros são os motivos que nos levam ao uso da fotografia como modo de estudar e investigar com os diferentes coletivos, mas o que nos tem mobilizado nesse caminho é que percebemos que as imagens – fotografias –, na maioria das vezes, amplificam o nosso olhar para o texto, de tal modo que passam a ser manifestadoras dos acontecimentos. Nesse sentido, compreendemos, nas nossas conversas, que as imagens que trazemos à discussão diariamente possuem autonomia em relação ao texto para criar uma narrativa maior do que a escrita nos oferece.

Cotidianamente, em nosso trabalho na escola, privilegiamos a palavra em detrimento da imagem. Como exemplo, quando propomos a uma criança que ainda não domina a linguagem escrita para que narre determinada situação através do desenho, imediatamente escrevemos ao lado da produção infantil o que aquilo representou para ela, ou o nome do objeto-animal-pessoa a que se referiu. Nós, adultos, ao fazermos esse registro, de certa maneira estamos dizendo que a linguagem visual precisa da escrita para ser entendida. Constatamos, assim, que ainda há uma hierarquização muito presente nos estudos e pesquisas entre essas duas linguagens. De acordo com Cunha (2015, p. 71),

a escrita porta o ‘conhecimento, o saber e a verdade’, e as imagens muitas vezes servem para expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e enaltece a veracidade do que é escrito.

No campo da Educação, observamos que, casualmente, as *imagensnarrativas* têm o papel de formular conhecimentos. Comumente, a fotografia e/ou desenho aparece para confirmar aquela ideia ou pensamento que foi expresso verbalmente. Pensando a partir desse contexto de ideias, arrisco-me a trazer na tese as imagens dos/nos cotidianos da UMEI como uma outra possibilidade de narrar os acontecimentos vividos de forma interativa.

A minha compreensão e discussão sobre narrativa como um *modo outro de fazer e pensar* a pesquisa no estudo com o cotidiano parte da ideia de cotidiano como espaço de criação, onde as narrativas são construídas pelos sujeitos que ali habitam, (*com*)vivem e (*com*)partilham experiências, conhecimentos e afetos. A professora Wandra me enviou a imagem (Figura 5) pelo *WhatsApp*, porque sentiu-se encantada pelo acontecimento. As questões, problematizações e construções que as crianças fizeram colocaram-na em uma situação de atenção curiosa ao que elas estavam insinuando.

O modo de fazer a pesquisa utilizando a fotografia, *no e com* o cotidiano da UMEI, desafiou-me a *deslizar os olhos pelo social* (PAIS, 2015), buscando elementos singulares, imprevistos e que parecem sem importância à primeira vista. Nesse momento, o cotidiano se insinua e nos sugere a pensá-lo como acontecimento; como ele é *imaginado, descoberto e construído*.

Apostei nas *imagens* neste estudo e investigação partindo da perspectiva que Alves e Oliveira (2004) trazem de possibilidade de criar uma história do cotidiano a partir de memórias das práticas pedagógicas de participação com crianças e adultos, com o sentido de compreender o que nos dizem essas crianças. As narrativas imagéticas vêm nos auxiliando na tarefa de pensar a complexidade e a dinâmica do cotidiano da UMEI.

A opção metodológica da escrita desta tese traz as fotografias do cotidiano como “personagens conceituais” (ALVES, 2019), para discutir *prácticasteorias* que consideramos importantes reflexões cotidianas para pensar gestão democrática, currículo, práticas libertadoras, Educação Infantil, concepções de crianças e infâncias etc., com os coletivos adultos da escola. Para a autora, as imagens como “personagens conceituais” indicam modos de se trabalhar nas escolas,

são figuras, argumentos, ou artefatos que nas pesquisas que desenvolvemos aparecem como aquilo/aquele que se “conversa”, permanecendo por muito tempo conosco para que possamos pensar e articular ideias, formando os *conhecimentossignificações* possíveis aos processos [...] (ALVES, 2019, p.20)

Nesse contexto de pensamento, a cotidianista sugere que a *imagem* é um modo de conversar com os *praticantespensantes*. E, não? Compreendo esse dizer quando vejo a dinâmica do coletivo de professoras (com)partilhando as imagens cotidianas capturadas pelo celular, que sempre estão a postos para registrar um acontecimento, uma imprevisibilidade, uma descoberta e, quase que imediatamente, as fotografias são colocadas no grupo da UMEI com a intenção da troca de experiências entre elas, entre nós.

Como opção teórico-epistemológica-metodológica para discutir sobre gestão democrática com os diferentes coletivos da UMEI, as *imagens* possibilitam, através da pluralidade de ideias, o diálogo para (re)pensar, (re)planejar e compor novas/outras ações educativas.



Figura 6: Descobertas 2 – GREI 5D
 Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2021 (@umeivmoraes)

Nesse caminho de reflexões, aprendemos com Ostetto (2017, p. 19) que o registro diário compreendido como um documento reflexivo de professoras(es) marca o vivido. Em nossos estudos na UMEI, compreendemos que o registro imagético é uma forte “marca” na documentação do cotidiano, bem como, uma ferramenta de contínua reflexão de nossas práticas. Formas de captar as diferentes vozes e ações... reações, proposições e interações cotidianas. Um modo de pesquisar que nos faz perceber que o que acontece no cotidiano educativo revela maneiras de ser professor(a), diretora, pedagoga, coordenadora.

Na UMEI, começamos a desenvolver as “conversas” necessárias aos nossos objetivos com alguns *artefatos culturais* – fotografias, *lives*, filmes -, em 2020, durante a pandemia da Covid-19, quando precisamos estar em distanciamento e isolamento social.

À guisa de exemplo e com a ideia de podermos *verouirsentir* (ALVES, 2019) as fotografias/imagens para “conversar” acerca do vivido com as crianças e famílias em um *espaçotempo* anterior à pandemia, iniciamos o projeto *Café+Memórias*, que acontecia de forma online, pela página do Facebook, endereçado a toda comunidade escolar e educativa. Essa estratégia, marcada pelas *imagensnarrativas*, se fez em um movimento para estarmos *presentes na ausência* e nos possibilitou rememorar experiências vividas com as crianças, discutir práticas e concepções, bem como defender os direitos das crianças a uma Educação Infantil cúmplice de suas infâncias. Para Rinaldi (2012, p. 131),

as fotografias representam fragmentos de uma memória que parece, assim, se tornar “objetiva”. Ao mesmo tempo que cada fragmento está imbuído da subjetividade daquele que documenta, ele se oferece à subjetividade interpretativa dos outros de modo a ser conhecido ou reconhecido, criado e recriado, e também como um evento coletivo de construção de conhecimento.

Nesse entendimento, compreendemos as fotografias como uma *escuta* que se torna *visível* (RINALDI, 2012), em que a aposta está na contribuição dos diferentes coletivos para potencialização do cotidiano.



UMEI Vinicius de Moraes

Publicado por Fernanda de
Oliveira
4 de junho de 2021

Amanhã teremos sábado letivo
com o nosso "Café + Memórias+ UMEI.
Será às 16h, ao vivo aqui na página do
Facebook.
Até lá!!!

Figura 7: Template de divulgação do café +memórias
Fonte: Facebook da UMEI, 2021 (@umeivmoraes)

A partir desses modos de fazer, acredito que vivencio/vivenciei nesta pesquisa uma pesquisa-formação-narrativa, pois ela acontece na troca entre os coletivos adultos e infantis e nas problematizações e referências trazidas por nós, comunidade investigativa. Confluindo com esse pensamento, Guimarães (2019, p. 19) diz que a pesquisa formação

tem caráter dialógico e, essencialmente, se dá por meio da troca de experiências relatadas. Nesse movimento, o que mais importa é a produção e enunciação dos sentidos produzidos pelas professoras em relação à prática pedagógica junto às crianças.

Nesse diálogo, as opções teóricas-metodológicas que fazemos são entendidas como escolhas políticas e éticas que envolvem, principalmente, a relação com os *sujeitospraticantes*. Com efeito, o desejo é que este estudo e pesquisa possam contribuir para um debate mais

ampliado e questionador sobre as práticas educativas a partir do direito das crianças de participar e decidir, efetivamente, sobre os rumos cotidianos da sua escola. Será isso possível?

4 “HOJE VAMOS TOMAR BANHO?”: DIÁLOGO ENTRE GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO INFANTIL



Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.
Paulo Freire, 2000

Figura 8: Brincadeiras na sala de referência – GREI 4C
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2020 (@umeivmoraes)

O foco da discussão neste capítulo traz às reflexões as especificidades da gestão democrática na Educação Infantil, revelando alguns princípios considerados basilares, pensados coletivamente, que “suleiam” o fazer/pensar/ser no cotidiano com as crianças de 2 a 5 anos de idade, na UMEI Vinicius de Moraes.

A ideia de gestão democrática vem sendo tecida cotidianamente com os coletivos de adultos e crianças, mediante a compreensão de que a constituição de um espaço público democrático só se efetiva em razão da participação dos sujeitos envolvidos na relação pedagógica *com* e *entre* crianças, famílias e profissionais da escola, por meio da escuta e do diálogo com as/das diferentes vozes que estão no contexto educativo, acerca das ações vividas no dia a dia.

Desse modo, o estudo e a pesquisa sugerem o conceito de gestão escolar democrática como um processo que não se resume apenas às tomadas de decisão, mas também por aquele que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos *sujeitospraticantes* na organização cotidiana da UMEI, e, ainda, na construção coletiva de espaços de conversa.

A pesquisa se articula com o pensamento de Paulo Freire (2016), o qual tenciona as práticas educativas democráticas com crianças pequenas, especificamente as práticas de gestão de UMEI, em Niterói- RJ, por constatar que o autor é uma importante referência para pensarmos sobre os sentidos políticos da educação, sobre o exercício da pólis, tão necessário nas relações com as crianças, das crianças conosco e com o mundo. Os desafios cotidianos, no enfrentamento da gestão democrática na UMEI, me provocam a buscar compreender quem são as crianças e as infâncias com as quais trabalhamos e a apostar em uma pedagogia como *Prática da liberdade* (FREIRE, 1980) para a Educação Infantil. De acordo com Weffort (1980, p. 4), o pensamento de Paulo Freire sobre uma *educação como prática da liberdade* desponta como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduz a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular.

Ao pensar sobre essa visão de *liberdade*, na perspectiva de uma pedagogia da infância, evidencia-se a necessidade de atribuir sentido à ação educativa que só poderá ser positiva se houver possibilidade de criação de espaços de participação, principalmente com as crianças. Nesse contexto, Freire (1980) nos aponta o diálogo como condição essencial da prática educativa, revelando que a sua grande preocupação é estar em consonância com uma educação que prima para a decisão, para a responsabilidade social e política.

A pesquisa e o estudo dialogam com questões que envolvem os campos da Educação Popular e os Estudos das Infâncias, os quais articulados, me auxiliam na construção coletiva de uma pedagogia que atenda às crianças como sujeitos de direitos. Na esteira desse pensamento, corroboro com Freire (2019, p. 67) quando anuncia que “uma escola pública popular não é apenas aquela à qual todos têm acesso, mas aquela que realmente atende aos interesses populares que são os interesses da maioria”. Na Educação Infantil, entendemos que os interesses da tríade - crianças, famílias e profissionais da educação - com a qual trabalhamos, devem estar evidenciados e ser atendidos.

O pensamento de Paulo Freire sobre gestão escolar, bem como as concepções que envolvem a educação das crianças pequenas, perpassam no conjunto de sua obra, em sua visão de educação, de ser humano e de sociedade. É perceptível a relevância das práticas políticas democráticas quando, por exemplo, Freire nos chama a atenção para a constituição de uma pedagogia libertadora que surge, necessariamente, pelo entendimento de que “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2016, p.95). Na escola, sendo um espaço privilegiado para que a libertação, essência dessa pedagogia aconteça, é relevante potencializarmos a participação e as ações colaborativas entre os sujeitos que ali habitam e vivem cotidianamente.

Isso também faz pensar que a epistemologia de Freire abraça e acolhe as reflexões sobre as crianças e infâncias, sinalizando o seu compromisso político com o coletivo infantil. Nesse sentido, o educador deixa um legado rico em concepções, diretrizes e contribuições essenciais para a realização de uma prática que corrobora os princípios da gestão democrática e participativa, numa perspectiva dialógica, libertadora e crítica, em que seja possível que todos os envolvidos participem do processo de tomada de decisões e socialização das ações, posto que a construção de espaços democráticos nas escolas não pode ficar limitada a uns poucos “iluminados e bem intencionados” (FREIRE, 2014, p.155). Nesse entendimento, fica evidente que os espaços de participação precisam estar acessíveis a todas e todos, como, por exemplo, às cozinheiras escolares, à porteira, aos docentes, às crianças e suas famílias, à Associação de Moradores.

Em diálogo com Paulo Freire, as ideias de Paro (2021, p. 11) sobre o sentido de democracia também não se identificam com o pensamento, tão comumente utilizado, que intenciona colaborar na manutenção de um regime de dominação social. Dessa forma, em vez disso, afirma a necessidade de pensar o conceito de democracia na compreensão de um sentido amplo e rigoroso, como a convivência social entre sujeitos que se afirmam como cidadãos plenos de direitos. Com efeito, para Paro (2021), falar de gestão democrática na escola requer a criação de espaços para as relações de diálogo, reconhecimento e legitimação das subjetividades de todos que ali convivem diariamente.

Neste contexto de ideias e com a percepção que Freire traz em suas obras, de que a democracia não pode ficar limitada ao campo das ideias, restrita a determinados momentos da vida social, tal como firmada apenas em projetos políticos pedagógicos e/ou documentos oficiais que, inspirados pelo sociólogo romeno Zvedei Barbu (1962), se referem ao conceito de democracia compreendido como um *modo ético de vida*. As palavras de Freire (2007, p. 88) afirmam e aprofundam a concepção de democracia de Barbu, sustentando que:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe.

Na perspectiva de se pensar a especificidade da gestão democrática na educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, Moss (2009) apresenta uma concepção de Educação Infantil que revela o caráter político e democrático do movimento de compartilhamento das ações de cuidar e educar a criança entre família e escola. Desta forma, sob seu ponto de vista,

compreende a Educação Infantil como “um canal de encontro e diálogo entre cidadãos, do qual muitas possibilidades podem surgir, algumas já esperadas, outras não, havendo maior produtividade quando as relações são governadas pela prática democrática” (MOSS, 2009, p. 424).

Aqui, entende-se que a dimensão política é o eixo da construção da gestão democrática que deve ser firmada em uma prática indagativa, para a compreensão de como vem acontecendo a educação das crianças pequenas no contexto educacional e familiar. Reconhecer a dimensão política nesse movimento supõe colocar em relevo e estar atenta às emoções, aos sentimentos, aos enfrentamentos próprios da complexidade das interações que acontecem cotidianamente entre crianças, professoras, profissionais da escola e famílias.

Os pressupostos dos Estudos das Infâncias na relação entre *os fazeressaberes* da gestão democrática na Educação Infantil me acerca dos pensamentos de alguns sociólogos, como Sarmiento (2007), no que se refere à afirmativa de que as vozes das crianças devem ser “efectivamente levadas a sério e tomadas na construção do conhecimento”. Da mesma forma, mobiliza-me a pensar sobre os direitos das crianças se expressarem por meio de seus “modos próprios de comunicar seus pontos de vista” (AGOSTINHO, 2013), e, com efeito, compreender a importância de práticas democráticas (MOSS, 2009) serem vividas cotidianamente no espaço educativo.

A leitura da obra de Freire (2015), em diálogo com o estudo e a pesquisa, traz a compreensão do seu pensamento sobre os *inéditos viáveis* como a materialização das utopias, da esperança que torna sonhos possíveis nas questões e tensões em torno de uma gestão participativa que privilegia a relação dialógica entre todos os sujeitos participantes, sobretudo com as crianças (LIMA; GOMES; RODRIGUES, 2021). Dessa maneira, percebemos a importância de valorizar as contribuições dos pequenos cotidianamente.

Os *inéditos viáveis* (FREIRE, 2015) auxiliam-me no movimento de reflexão-ação-reflexão, na tentativa de buscar superar as *situações-limites*, como propõe Freire, entendidas como os diversos desafios com os quais nos deparamos diariamente. Tal conceito nos remete a um olhar para trás, para os sonhos considerados intangíveis e, ao mesmo tempo, para o presente, por meio de uma percepção crítica da realidade e da promoção de ações transformadoras, que faz esperar. Na linha deste pensamento, sigo mobilizada na construção coletiva como possibilidade de transformação e realização de sonhos.

À guisa de exemplo, em plena pandemia vivida em 2020, surge na UMEI uma personagem que veio movimentar algumas ações e acalantar nossos corações, num tempo vivido na ausência de contato físico, dos abraços calorosos, do bom dia ao chegar, das

novidades partilhadas, das conversas no hall. Diante da necessidade que nos foi posta pela Secretaria de Educação (SEMECT) e Fundação Municipal de Educação (FME), de elaborarmos *Cadernos de Aprendizagem* para os grupos de 1º ano do Ensino Fundamental, também inseridos no contexto da UMEI, criamos uma proposta com o objetivo de produzir um material pedagógico com a “cara” da UMEI, a qual envolvia um concurso de desenho com a comunidade escolar que decidiria pelo/a personagem que representaria a escola, bem como ilustrariam o material.



Figura 9: Retratos da pandemia 1: Bia, a mascote da UMEI.
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2020 (@vmoraes)

A personagem, criada pelo Carlos André, pai de uma criança do Grupo de Referência da Educação Infantil de 4 anos (GREI 4), nasceu oficialmente como personagem da UMEI Vinicius de Moraes, por meio de imagens narrativas inspiradas nas peripécias vividas cotidianamente por uma menina, que ora retratavam o cotidiano vivido na pandemia, ora eram inspiradas nas situações vividas com outras crianças e adultos. Em um movimento seguinte, realizamos uma consulta no *Facebook*, na página da UMEI - @umeivmoraes – para a escolha do nome da mascote, a partir de uma votação aberta. Dentre as sugestões feitas por profissionais, alguns seguidores e famílias das crianças, a escolha se deu pelo apelido carinhoso que a menina tem: Bia!

As proposições feitas às crianças e famílias cotidianamente pelas redes sociais, no *espaçotempo* de isolamento sanitário devido à pandemia da Covid-19, foram compreendidas como ações comprometidas com os princípios que “suleiam” a nossa práxis e que se constituem no enfrentamento de uma pedagogia das infâncias. Podemos afirmar que esse movimento

viabilizou a ação de uma gestão democrática acerca do princípio da poética quando foi acolhido pelas sensibilidades de professores, professoras e famílias, dando “vida” a Bia, por meio da criação de história, poesia, desenho, bordado, escultura de massa de modelar, possibilitando ao outro a participação.

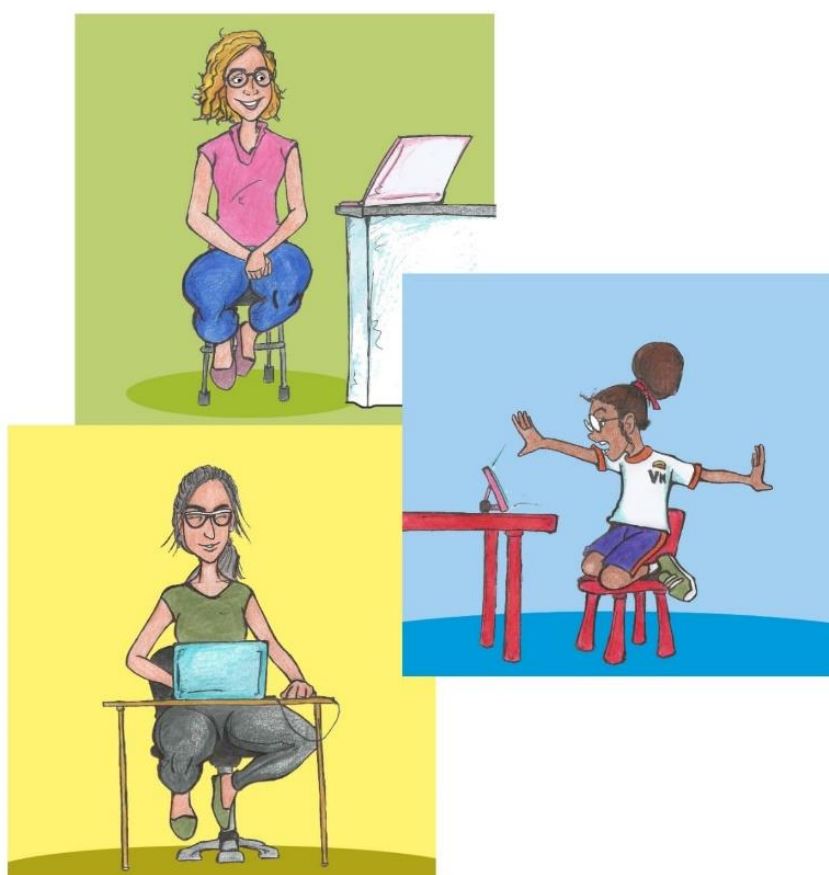


Figura 10: Retratos da pandemia 2: atividade remota
 Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2020 (@umeivmoraes)

A experiência partilhada também nos revelou que podemos disponibilizar *modos outros* de escuta e diálogo, potencializando a relação família-escola como um aspecto basilar da Educação Infantil. Dessa forma, considerar *espaçotempos* em interação e acolhimento às famílias nos possibilita compreender as expectativas, ideias e conhecimentos que o coletivo tem sobre a educação das crianças pequenas e os muitos desafios que ainda teremos na gestão da UMEI.

Com efeito, essas *narrativasimagens* nos possibilitaram o diálogo com as famílias sobre educação infantil, bem como nos aproximaram do diálogo entre prática e teoria freireana pela percepção de que a ação e a reflexão constituem a nossa práxis.

Diante da necessidade de estender as discussões em torno de temas que são tão necessários para um movimento transformador na escola, principalmente com as crianças pequenas, pautado na ação e na reflexão (na práxis), faço alusão à leitura de Kohan (2019), a qual toma por referência as singulares reflexões do filósofo Sócrates, que nos inspiram a refletir sobre nossas práticas dialógicas na gestão da Educação Infantil: “o amor de pensar junto a outros; uma maneira amorosa de se relacionar com os outros através de pensamento.” (KOHAN, 2019, p. 125).

Nesse sentido, falamos de gestão compartilhada e democrática quando temos por princípio o ato amoroso de pensar e construir juntos, ato constantemente preconizado por Paulo Freire em sua vida e obra.

4.1 (CON)TEXTOS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UMEI VINICIUS DE MORAES



Figura 11: A UMEI Vinicius de Moraes – Jonathan – GREI 5
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2015)

*Escola é ...
o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente...
Gente que trabalha, que estuda...
Que alegre, se conhece, se estima.*

Paulo Freire

Para apresentar o contexto no qual se realiza a pesquisa, penso que seja importante, em um primeiro momento, resgatar brevemente a perspectiva histórico-social da UMEI Vinicius de Moraes dentro da construção de uma política pública da Educação Infantil na Rede Municipal de Niterói, a partir de 2013.

Adiante, trago um pouco do retrato de quem são os coletivos pesquisadores - sujeitos adultos e infantis - envolvidos direta e cotidianamente neste estudo. Apresento a localização geográfica onde a pesquisa se realiza, assim como o que me mobiliza pensar, com crianças e adultos, sobre as questões que dão vida a esta pesquisa.

Em agosto de 2013, o prefeito de Niterói, Rodrigo Neves (Partido dos Trabalhadores/PT), inaugurou a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Vinicius de Moraes. Obra herdada do governo Jorge Roberto da Silveira (/Partido Democrático Trabalhista/PDT), foi planejada, inicialmente, para atender a demanda da comunidade do Sapê – Região de Pendotiba – com o ensino fundamental, e somente durante o processo de construção foi replanejada para UMEI, com o objetivo de superar o déficit de vagas de educação infantil da localidade.

Em discurso proferido à comunidade presente, Rodrigo Neves revela o compromisso do novo governo em “cuidar de quem mais precisa” (BLOG DO AXEL GRAEL, 2022), através de uma política de educação das infâncias voltado para o atendimento à Educação Infantil em unidades de horário integral. A criança, nesses espaços, além do trabalho pedagógico, de serem salvaguardadas enquanto as mães trabalhadoras estão fora de suas casas, receberão quatro refeições diárias.

Ao assumir a Prefeitura, em 2013, o prefeito Rodrigo Neves¹⁰ implementou na educação pública municipal de Niterói o Programa “Mais Infância” (RIBEIRO, 2018; RODRIGUES, 2018) que surge compondo o Plano Estratégico do governo municipal para o período de 2013-2033. De acordo com o documento “Niterói que queremos” (2014, p.13), o Plano Estratégico apresenta metas e estratégias que pretendem “orientar os esforços, políticas públicas e investimentos na cidade ao longo dos próximos 20 anos” (NITERÓI, 2014, p.13).

¹⁰ Rodrigo Neves Barreto assume a Prefeitura de Niterói no ano de 2013, seu primeiro mandato como prefeito filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

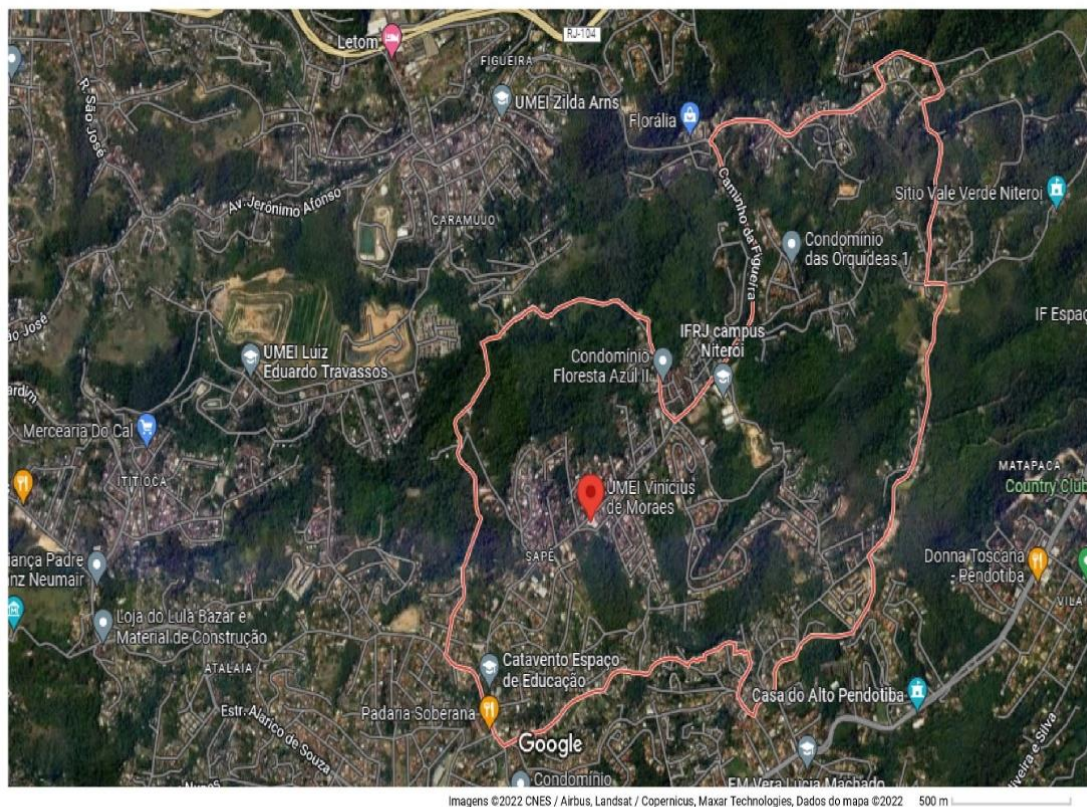
17/05/22, 11:09

UMEI Vinicius de Moraes - Google Maps

Google Maps

UMEI Vinicius de Moraes

Região de Pendotiba



<https://www.google.com/maps/place/UMEI+Vinicius+de+Moraes/@-22.8935597,-43.0542883,2602m/data=!3m1!1e3!4m1!1m7!3m6!1s0x9844d7fe27d5.0xd8b6f9b28d1ed3b17:2zU2Fww6oslE5pdGVyw7NpIC0gUk...> 1/1

Figura 12: Mapa Sapê - Região de Pendotiba

Fonte: Google Maps

Neste contexto de organização da Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SMECT), surgem novas frentes de trabalho pedagógico e administrativo. Ao novo governo, interessava expandir a Educação Infantil através do Programa “Mais Infância” de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, com o diferencial de tornar todas as UMEIs em escolas de horário integral, no atendimento às crianças. Novas unidades já estavam prontas para iniciar suas atividades e outras sendo construídas, e ao mesmo tempo, a gestão da SMECT/FME vislumbrava diretoras para essas novas escolas.

¹¹ O PNE, aprovado pela Lei 13.005/2014, em 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 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. A Meta 6, que atende também à educação infantil, versa sobre o oferecimento da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica.

O Programa Mais Infância surgiu com o objetivo de 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 Carinhoso¹² e ProInfância¹³ 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 (UMEI). O processo de ampliação visa atingir quatro vertentes: reformas e construções de UMEI, municipalização de escolas estaduais e incorporação de creches comunitárias.



Figura 13: Inauguração da UMEI Vinicius de Moraes – 7/8/2013
Fonte: Blog do Axel Grael (2022)

Com a Vinicius de Moraes já construída, surge um embate entre as representações da comunidade do Sapê e representantes do governo – Secretaria Municipal de Educação (SMECT)/Fundação Municipal de Educação (FME), quanto ao atendimento às crianças dessa região. Inicialmente, a demanda apontava à necessidade do oferecimento de vagas aos estudantes do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), ampliando, assim, o atendimento às 120 crianças da Escola Municipal Levi Carneiro que estavam ocupando um espaço anexo e precário à escola.

¹² Dados informados no site oficial do MEC, disponível no endereço eletrônico: www.fnde.gov.br

¹³ Dados informados no site oficial do MEC, disponível no endereço eletrônico: www.fnde.gov.br

Diante desse conflito de ideias e de análise da conjuntura educacional do bairro, a decisão tomada pela SMECT/FME, após as discussões com grupos de associação de moradores e lideranças da localidade, foi implementar uma UMEI que atendesse crianças de 3 a 5 anos, pois na localidade não havia nenhuma escola de Educação Infantil. Ainda assim, ficou estabelecido que a UMEI Vinicius de Moraes, provisoriamente, acolheria em seu espaço os estudantes do Ensino Fundamental (1º e 5º anos) que se encontravam no anexo à E. M. Levi Carneiro. Desta maneira, a escola poderia se organizar, quanto aos espaços, no oferecimento de vagas aos estudantes maiores.



Figura 14: Ato de inauguração da UMEI Vinicius de Moraes
Fonte: Blog do Axel Graef (2022)

Cheguei à UMEI Vinicius de Moraes, nome escolhido em homenagem ao poeta carioca, no dia 15 de julho de 2013. Quando entrei no prédio escolar, recordo-me bem, as atividades com as crianças não haviam sido iniciadas. Os pequenos, potentes e serelepes corpinhos não estavam presentes. Ainda não podia senti-los no espaço... Espaço que seria habitado pelas crianças, em sua maioria.

O primeiro olhar foi para o espaço que o prédio apresentava. Não era adequado para as aprendizagens e experiências das crianças menores, apesar de a escola conter amplas salas de referência climatizadas, rampas de acessibilidade, quadra poliesportiva, sala de multimeios, sala de professoras, um grande refeitório, ainda assim faltava-lhe algo. Faltava um espaço

externo que atendesse as curiosidades, as descobertas através da natureza, do banho de sol, da alegria!

A UMEI começou a ser construída com o objetivo de atender crianças do 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, como já referido anteriormente. Durante o processo de construção, viabilizaram o atendimento à Educação Infantil, fazendo alguns ajustes no prédio em atendimento às crianças menores, como: banheiros adaptados, com box alto para o banho, vasos sanitários menores e pias baixas na altura das crianças. Mas o que me causou estranheza foi ter um pequeno espaço de área em contato com a natureza para que as crianças pudessem desfrutar da educação e cuidado cotidianos de forma livre e democrática. Assim como o que me mobilizou na pesquisa do mestrado foi estudar a ressignificação desses espaços, que não foram pensados para UMEI, dessa forma, estarmos coletivamente buscando construir uma Pedagogia da Infância que tivesse o espaço como segundo educador, que convida às experiências.

Compreendo a perspectiva de Tiriba (2018) quando diz que as crianças adoram estar em espaços ao ar livre, porque elas dialogam com todas as expressões da natureza (bichos, plantas, pedras, terra). Neste contexto, sabia que, como diretora, precisava pensar, com as crianças e os adultos, projetos educativos comprometidos com a ressignificação dos *espaçostempos* dessa unidade; espaços que potencializassem a existência, a alegria de viver às nove horas do seu dia, de viver o que é bom. Como afirma Tiriba (2018), uma escola de Educação Infantil como direito à alegria!

Nos estudos da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima (2009), ela questiona como é possível ensinar o que é liberdade e democracia em um espaço educativo sem espaços apropriados para o desenvolvimento e o viver da criança com todas as suas linguagens e potencialidades. Sua pesquisa contribuiu para se pensar o uso dos espaços nas escolas públicas, na época do governo de Luiza Erundina/PT, em São Paulo. Ao voltar à leitura da obra de Lima (2009), outra perspectiva chamou a atenção quanto aos espaços utilizados pelas crianças, professoras, profissionais e famílias da UMEI, quando denuncia que o espaço pode ser instrumento de dominação e controle pela maneira como é organizado e utilizado (LIMA, 2009, p. 12). A arquiteta paulista, ao relatar suas reflexões e experiências de pesquisa em escolas públicas, apresenta sua compreensão por espaço educativo como:

Todo o espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico

da ação dos seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. (LIMA, 2009, p. 44)

Em conexão com esta pesquisa de doutoramento, compreendo que, para pensar a participação dos coletivos na gestão da UMEI, principalmente no que tange à participação infantil nesse movimento, não podemos restringir, nem delimitar, os *espaçostempos* dos sujeitos. Afinal, que lições o espaço pode oferecer as práticas democráticas?

4.2 A UMEI VINICIUS DE MORAES: UMA ESCOLA DAS INFÂNCIAS?



Figura 15: Pintura com *spray* no espaço da horta – GREI 3b
Fonte: Arquivo da UMEI, 2019 (@umeivmoraes)

Por que pensar a UMEI na perspectiva de uma *escola*? O que faz a educação infantil ser uma *escola* das infâncias?

Desde que iniciei o processo de investigação no curso do mestrado e doutorado, e também a participar dos grupos de pesquisa, tanto no Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural (GIFORDIC) - FFP UERJ, coordenado pela professora Maria Tereza Goudard Tavares, quanto no Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Formação de Professores (GPPF) - UNIRIO, co-coordenado pela professora Carmen Sanches Sampaio (GPPF) - UNIRIO, sinto-me desafiada a pensar em alguns termos que potencializam as ações educativas que utilizamos no cotidiano da Educação Infantil, de forma a revelar significativamente as construções e os estudos que vimos tecendo *com e nos*

coletivos, sobre infâncias, crianças e currículo. Desta maneira, buscar pensar os modos como as práticas educativas configuram uma escola de Educação Infantil.

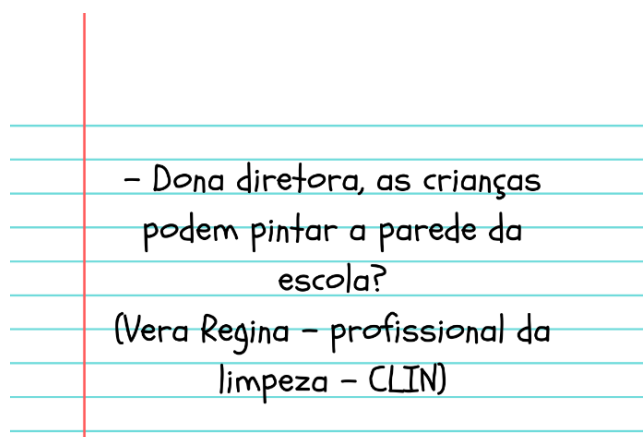
O descompasso na utilização dos termos, como sala de aula, atividade, aluna(o), entre outros, aqui em específico *escola* de educação infantil, tem sido colocado em evidência nas reuniões pedagógicas e nos encontros de formação na UMEI, em que intencionamos não caracterizar a *escola* das infâncias como um espaço de escolarização ou preparatório para o Ensino Fundamental, provocando, nesse sentido, ações educativas que correspondam à socialização das crianças ao mundo adulto. Com Charlot (2000, p. 54), confirmamos que “a educação não é a socialização de um ser que não fosse já social: o mundo, e com ele a sociedade, já está sempre presente”.

Acerca de minhas reflexões, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresenta, em 2009, através do documento intitulado “Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares”, uma pesquisa realizada a partir de todo o território brasileiro, com o objetivo de compreender como acontecem as práticas cotidianas com crianças de 0 a 5 anos nos espaços educativos públicos do país. O texto, construído a partir de uma consulta abrangente, traz consideráveis discussões sobre o cotidiano da Educação Infantil, sinalizando para um cenário de incertezas, pois simultaneamente à presente pluralidade de modos de agir no dia a dia com crianças pequenas, fica evidente o quanto a organização dos saberes e fazeres pelos profissionais da educação diz da concepção de Educação Infantil que pensa a instituição. Isto é, revelamos, nas nossas práticas, a compreensão de criança, infância, Educação Infantil, currículo e práticas pedagógicas.

Refletir sobre isso é um desafio para pensar nas concepções plurais de crianças e infâncias com as quais trabalhamos nas escolas. Com quais crianças e infâncias trabalhamos na rede municipal de Niterói? Especificamente, quais crianças e infâncias encontramos no Sapê, lócus do trabalho cotidiano e de pesquisa? Buscamos construir, coletivamente, uma pedagogia da infância que defenda as relações, as interações e as práticas educativas com proposições que evidenciem as experiências cotidianas e as aprendizagens das crianças pequenas no espaço coletivo, diferentemente de uma intencionalidade pedagógica que se mostra através de resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento?

Diante dessas considerações, busco identificar: *o que faz uma escola ser uma escola?* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 24). Dessa maneira, justifico a utilização do termo *escola* inspirada em Masschelein e Simons (2017), com referência à origem grega *Skolé*, que se contrapõe à identidade de escola como lugar onde as crianças são providas com tudo o que elas precisam aprender para encontrar o seu lugar na sociedade. Em oposição a esse ponto de

vista, não podemos negar que as crianças chegam plenas à escola, com muitas informações, histórias de vida, cultura etc. Chegam com as experiências tecidas com suas famílias, através das mídias, das interações com seus pares, das imagens, fotografias, linguagens, memórias, brincadeiras, através do mundo.



(Anotador cotidiano, 2019)

Nesta linha de pensamento de *escola de tempo livre* que Simons e Masschelein (2017) propõem, o pensamento e o ócio são vistos como ações transgressoras que promovem o rompimento de alguns ensinamentos e formalismos que vivemos nas instituições. Defender a ideia de exercitar o pensamento (LAROSSA, 2018) pode ser uma força da escola de educação infantil, assim como possibilitar um cotidiano como *espaçotempo* de viver experiências do ócio e do pensamento com o outro e através do outro.

O trabalho com crianças pequenas, o pensamento e o ócio são fortemente marcados pelas relações e pelas brincadeiras. Uma vez que o brincar pode representar o tempo do não fazer, que não é caracterizado pelo não fazer nada, e, sim, pelo não fazer, simplesmente para ter o que fazer. O que é o não fazer nada para a criança? Positivamente, é uma ideia que se distancia da produção e do resultado. Com efeito, a escola como *tempo livre* faz com que as crianças vivam suas infâncias com elas mesmas e com o outro. Uma escola de Educação Infantil democrática para aprender o mundo e representá-lo é um caminho para apostar em uma formação libertária sobre as experiências tecidas, das trocas de saberes, do exercício da escuta, das diferenças vivenciadas e das afinidades conquistadas.

Nas palavras de Maschelein e Simons (2017, p. 98),

o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir. O tempo livre não é um tempo para o eu (para satisfazer as necessidades ou desenvolver talentos), mas um tempo para se

empenhar em algo, e esse algo é mais importante do que as necessidades pessoais, os talentos e os projetos.

Chego mobilizada a trabalhar na UMEI Vinicius de Moraes, com crianças das classes populares. Uma escola com suas singularidades, com crianças e infâncias plurais. Desafios, apostas... Conhecimentos, aprendizagens e sentimentos que vão se tecendo no convívio com e no cotidiano da UMEI, nas relações entre adultos e crianças que se encontram diariamente.

As atividades na UMEI foram iniciadas com crianças de 3 a 5 anos de idade, há 8 anos, com um total 160 crianças, distribuídas em 8 Grupos de Referência de Educação Infantil (GREI), em horário integral, além dos 4 Grupos de Referência do Ensino Fundamental (GR) – 1º e 5º ano - da E.M. Levi Carneiro, em horário parcial (manhã e tarde), acolhidos na UMEI.

A configuração da UMEI mudou significativamente de 2013 até os dias atuais. Atualmente, desenvolvemos um trabalho pedagógico de tempo integral, atendendo cerca de 220 crianças, com idades de 2 a 5 anos, e 106 estudantes do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, que passaram a ser integrados a UMEI. Desde o ano de 2014, a equipe de articulação pedagógica (EAP) da UMEI assumiu a responsabilidade do trabalho pedagógico do 1º ano do Ensino Fundamental, que era até então, da Levi Carneiro.



Figura 16: Brincadeiras na sala referência - GREI 2a
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2019 (@umeivmoraes)

O atendimento do 1º ano em UMEI é uma especificidade de apenas três unidades da Rede Municipal de Educação de Niterói. Isso devido, como citado anteriormente, à falta de

espaço físico para comportar essas crianças menores na escola de Ensino Fundamental da localidade.

O ingresso das crianças e estudantes na rede municipal de Educação de Niterói ocorre através de processo de matrículas, publicado em Diário Oficial, estabelecendo as normas e os procedimentos para a inscrição/solicitação de vagas nas unidades de educação. Em acordo com as orientações presentes na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 5 de 2009, que dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para a inscrição nos grupos de referência de 2, 3, 4 e 5 anos na Educação Infantil, as crianças precisam completar idade até 31 de março do ano letivo do ingresso.

A proposta pedagógica que orienta a educação infantil no município de Niterói é organizada em ciclos. O Ciclo Infantil compreende a inserção das crianças nos Grupos de Referência (GREI), a partir de 4 meses (GREI 0) a 5 anos e 11 meses (GREI 5). Cada GREI possui duas professoras de referência - *bidocência*¹⁴ - em horário integral, ambas responsáveis pela dinâmica *no* e *com* o cotidiano das crianças.

Atualmente, na UMEI Vinicius de Moraes, atendemos: 1 GREI de 2 anos, 2 GREI de 3 anos, 4 GREI de 4 anos e 4 GREI de 5 anos, totalizando 11 grupos de referência da educação infantil. Fica evidente a necessidade urgente de ampliação de matrículas para crianças de 2 e 3 anos, devido à grande procura de vagas pelas famílias. Na região de Pendotiba, somente a UMEI Lisaura Ruas, situada no Morro da Cocada, faz o atendimento às crianças de creche a partir de 4 meses de idade. Com efeito, as famílias que procuram a UMEI com necessidade de matrícula para as idades de 4 e 5 anos conseguem ser contempladas com a vaga.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), o currículo foi pensado coletivamente, em um movimento de discussão para elaboração do Referencial Curricular para a Rede Municipal de Ensino de Niterói (2010), de forma participativa, envolvendo as coordenações e equipes da FME/SMECT e os coletivos das UMEIs/UEs e Creches Comunitárias, acerca de uma “perspectiva teórica de currículo para uma escola de cidadania e de diversidade cultural” (NITERÓI, 2010, p. 10).

O referencial curricular, apoiado em alguns pressupostos que alinhavam o trabalho educativo cotidiano com as crianças de 0 a 5 anos de idade, como por exemplo “brincar, cuidar educar, relação espaço/tempo, múltiplas linguagens, letramento, coletividade e singularidade, autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural e cidadania” (NITERÓI, 2010, p. 26), traz a compreensão da integração curricular, em diálogo com a

¹⁴ Atualmente, temos diferentes organizações de docência nos GREIs, que serão tratadas adiante.

diversidade cultural, abarcando três eixos: Linguagens; Tempo e Espaço; Ciências e Desenvolvimento Sustentável.

Em 2019, iniciamos o processo de revisão do Referencial Curricular 2010, mobilizadas na compreensão de quais sentidos de escola, currículo e docência estamos produzindo e defendendo nas unidades em que atuamos. Nesse entendimento e processo de discussão coletiva, evidenciamos a intenção de nos distanciarmos dos objetivos fortemente voltados para pensar o currículo na perspectiva da eficácia e dos resultados, especialmente em avaliações de larga escala.

Na UMEI Vinicius de Moraes, nos aproximamos vivamente dessas discussões nas conversas acontecidas nas reuniões pedagógicas, com o propósito de compor e (com)partilhar no documento as concepções sobre Educação Infantil e os princípios que consideramos basilares no trabalho educativo cotidiano com crianças pequenas do Sapê. Nesse movimento instituinte, fomos instigadas pela SMECT/FME a conversar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o contexto de sua produção na defesa de que as escolas são produtoras de currículos, isto é, o reconhecimento desse processo como potência para desestabilizar sentidos que se pretendem hegemônicos.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996), o Ciclo constitui uma das formas possíveis de organização dos tempos e espaços da educação. Em conformidade, como prevê a LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 23, essa organização possibilita o desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse contexto de organização do trabalho pedagógico, entendemos que esta disposição é potencializada, pois é possível haver interlocução entre os GREIs, nos quais reagrupamentos diversos podem acontecer, assim como preconizam práticas nas quais as crianças possam experimentar e vivenciar contextos pedagógicos diferenciados, que possibilitam perpassar pelas diferentes áreas do conhecimento, sem que haja uma ordem que obedeça do simples ao complexo, do maior ao menor.

As experiências tecidas com as crianças no ciclo infantil contextualizam-se e seguem o tempo das singularidades, construídas nas intencionalidades pedagógicas feitas pelos coletivos, adultos e infantis, nas suas múltiplas interações. Nesta linha de pensamento, o que pauta as ações pedagógicas na UMEI é a potencialização de experiências que dialogam com o PPP da UMEI.

4.3 INFÂNCIAS DO SAPÊ: QUEM SÃO AS CRIANÇAS DA UMEI?



Figura 17: O espaço da horta - GREI 3B
 Fonte: Acervo Facebook da UMEI, 2019 (@umeivmoraes)

*Toda criança é criança de um lugar.
 Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar.*

(LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 110)

Compreender o significado de ser criança e de vivenciar as infâncias ante os desafios que a sociedade contemporânea impõe-me é pensar sobre o que desejamos construir com e para as crianças no cotidiano da UMEI. Percebo que a multiplicidade de experiências e contextos socioculturais desses meninos e meninas do Sapê admite compreensões para falarmos não apenas em uma infância, mas em *infâncias*, na forma plural em que a palavra se apresenta, vindo revelar as diversas maneiras de se manifestarem e de produzirem culturas.

A interlocução entre alguns campos auxilia-me a pensar as infâncias que se constituem na UMEI Vinicius de Moraes. Os Estudos Sociais e Filosóficos das Infâncias (SARMENTO, 2007; AGOSTINHO, 2013; KOHAN, 2019) movimentam-me a conversar com os coletivos sobre a construção de uma pedagogia que atenda às especificidades das crianças pequenas como sujeitos de direitos.

Sob o viés da Sociologia da Infância, o campo aponta para a necessidade de se entender a criança como ser de autoria própria e ator social, ainda com características específicas, em virtude da sua dependência, porém, com uma concepção em oposição àquela que as compreende como meros destinatários de cuidados sociais específicos (SARMENTO; PINTO, 1997).

Compreendem-se as crianças como atores sociais porque elas se relacionam com outras crianças e com adultos nos espaços e tempos em que estão inseridas, opondo-se a determinadas situações que são vividas nessas relações, do mesmo modo que desenvolvem estratégias de resistência para participar do mundo social. Contudo, ainda pouco consideramos as culturas infantis, ou porque pouco perguntamos, ou por não *escutarmos* com sensibilidade e amorosidade as crianças nas suas diversas formas de expressão.

De acordo com Nascimento (2009, p. 32), tendo em vista esse novo paradigma que veio a ser construído a partir da década de 1990, a infância sai de uma perspectiva de um “tempo de passagem” para constituir-se como um componente da estrutura social. Isso, de acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70), significa que a infância se desloca do lugar de estágio preparatório para ser entendida como um componente da estrutura da sociedade.

Desse modo, compreendemos que as crianças ocupam um lugar na categoria infância que é distinguida nas diferentes sociedades pelas suas representações histórico-culturais, econômicas e político-sociais. Assim sendo, não é possível criar uma noção da adultez sem considerar a criança, primeiramente. A relação de reciprocidade presente entre as gerações as evidencia como construções sociais, tal como são socialmente construídas as ações educativas realizadas nos *espaçotempos* da escola.

Sob esse ponto de vista, Sarmiento (2008) apresenta três abordagens para que possamos pensar e representar a infância. A primeira representa uma abordagem estrutural, que estuda a infância como uma categoria geracional que se mantém em cada momento histórico. A segunda uma perspectiva interpretativa, a qual compreende que as crianças estabelecem as relações entre seus pares, com outras crianças, com base nas culturas sociais dos adultos, reproduzindo-as e recriando-as nas interações. Essa perspectiva traz Corsaro (2011), representante dessa linha de pensamento, contrapondo-se à concepção durkheimiana de socialização. Isto é, uma concepção que aponta as crianças vistas à parte da sociedade, precisando ser moldadas e guiadas por forças externas para tornarem-se seus membros.

De acordo com esse pensamento, Corsaro (2011) indica que a socialização não é um processo de adaptação ou internalização de valores e costumes, mas, ao contrário, um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Dentro dessa possibilidade, afirma que “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, 2011, p. 18).

A terceira abordagem apresentada por Sarmiento (2008) estuda a criança como grupo minoritário nas relações sociais, ao mesmo tempo que busca sua emancipação social. Como a

Sociologia da Infância contribui a pensarmos a pesquisa? Para Sarmiento (2003), as crianças são nossos referentes empíricos no estudo da infância, sendo assim, é preciso estudá-las a partir de si próprias. Desse modo, o modo de fazer pesquisa propõe um olhar que considere as crianças como sujeitos, coparticipes, com voz, vez e expressões próprias. Diante das afirmações, parece ser procedente nos mobilizarmos a criar espaços e tempos de educação coletiva, possibilitando experiências cujas manifestações culturais das crianças passem a ser essenciais, a ter sentido, expressão própria, vida.

Numa perspectiva de se entender a infância como “algo comum e ao mesmo tempo algo singular”, Leal (2008, p. 18), no campo da filosofia, traz reflexões em seu estudo para a compreensão de uma ideia de infância que permita pensá-la, para além de uma cronologia, a partir da lógica da experiência e do acontecimento. Contrapondo-se a algumas concepções que ditam a infância como um período de vida humana (LEAL, 2005), inaugurado no nascimento e prolongado até a puberdade, compreendendo aspectos diversos que confluem para a ideia de um período inicial de existência, assim, “a infância reclama para si maior atenção à sua condição singular de evento. A infância não mais precisa ser constatada, inscrita catalogada em manuais de ensino. A infância precisa ser experienciada por crianças e adultos.” (LEAL, 2005, p. 27). Para a autora, a contemporaneidade exige uma dimensão teórico-prática para pensar a infância, estando atenta aos pequenos *espaçotempos* dos acontecimentos que a atravessam. *Chegar a saber da infância a partir dela mesma...* (LEAL, 2005, p. 32).

O que as infâncias da UMEI me provocam a pensar? Aqui, esse pensamento me auxilia a pensar a pesquisa junto às crianças, através dos acontecimentos que vivenciamos com base nos diversos tipos de entendimento, dessa maneira, no modo como um conceito é alimentado por diferentes fontes.

Apostando no diálogo de questões que articulam diferentes campos, a conversa com a Educação Popular emerge das ideias de Paulo Freire (1987, 2002), quando busco compreender quem são as crianças e as infâncias com as quais trabalhamos e, desta forma, isso me mobiliza na construção de uma *escola pública popular* que atenda aos interesses das crianças pequenas das classes populares, de suas famílias e dos(as) profissionais que ali atuam.

Com relação à epistemologia de Paulo Freire percebemos que, mesmo sendo direcionada pelo senso comum aos trabalhos somente com jovens e adultos, os estudos e as reflexões deles advindas nos apontam e abarcam os estudos sobre as crianças e infâncias entendendo-as nas pesquisas acerca da Educação Infantil.

A pesquisa de Silva e Fasano (2020), evidencia a possibilidade da constituição, por Paulo Freire, de uma Pedagogia da Infância Oprimida. Essa atenção se justifica pela consideração

duplamente dada a infância: a infância compreendida dentro de um tempo cronológico e a infância concebida como característica da vida humana, podendo ser, desta forma, balizada através de suas obras, o compromisso político do/da educador/a com as crianças e as infâncias.

Por Infância, no sentido cronológico, entendíamos a criança oprimida no mundo dos(as) adultos(as). E por infância como condição da existência humana, pensávamos em uma perspectiva de infância que, mesmo nos(as) adultos(as), deve preservar-se viva se quisermos enfrentar em melhores condições os desafios da vida humana. (SILVA; FASANO, 2020, p. 58)

Na leitura de algumas obras de Paulo Freire, compreendo, nitidamente, que sua intenção se revela na necessidade de que haja uma mudança na sociedade brasileira, a partir de princípios democráticos. A partir dessas intenções, Freire denuncia que a sociedade não reconhecia as crianças como sujeitos, inviabilizando-as de participarem das decisões referentes à sua vida, à família e à comunidade. Deste modo, a defesa da participação das crianças, no pensamento de Freire (1992), está para as diferentes formas que elas leem e dizem o mundo.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. (FREIRE, 1992, p. 85-86)

Nesta linha de pensamento, está em acordo a denúncia que Freire faz sobre a existência de uma prática pedagógica que desconsidera a voz infantil, suas culturas e suas formas de representar o mundo, impedindo a criança de exercitar a dialogicidade. Uma prática autoritária e antidialógica que se percebe quando ele traz à discussão seu conceito de “invasão cultural”, que no caso com as crianças, a tal invasão se revela nas nossas relações com as crianças, quando as impedimos de estarem como sujeitos do processo, invisibilizando suas vozes e silenciando seus corpos... suas formas de expressão. “Creio que na tenra idade, começamos a negação autoritária da curiosidade com os ‘mas que tanta pergunta, menino’; ‘cale-se, seu pai está ocupado’; ‘vá dormir, deixe a pergunta para amanhã’”. (FREIRE, 1985 p. 24-25)

Na escola ainda adultocêntrica, que é ainda uma das principais formas de colonização das infâncias, inúmeras vezes silenciamos e invisibilizamos as curiosidades infantis quando afirmamos essa negação autoritária através de justificativas, como por exemplo: “agora não é hora de fazer isso”; “este não é o momento de você saber isso”, “por que você quer saber sobre isso? É tão pequeno ainda...”.

Não podemos intencionar uma educação como *prática da liberdade* (1980) com as crianças da Educação Infantil sem antes rompermos com a relação autoritária e vertical existente entre os adultos – que são as professoras, as profissionais da UMEI - e as crianças, uma vez que, nesse imbricamento, todas somos aprendizes-ensinantes-aprendizes, numa relação circular como nos faz pensar Trindade (2006).

Na Educação Infantil, é muito comum estarmos em roda com as crianças, em algum momento do dia, possibilitando o direito à fala e à participação da criança. A autora mostra que o valor civilizatório da circularidade nos permite “observar que o conhecimento se tece também em diálogos, em redes, em sensações, observações, sentimentos” (TRINDADE, 2006, p.78).

Acerca dessa conversa, intencionamos uma relação circular/horizontal, em que compreendemos a importância de se marcar a posição democrática entre adultos e crianças. Um não se sobrepõe ao outro, mas cada um confirma e defende sua identidade, ao passo que um aprende com o outro, marcados pelo diálogo, que não intenciona igualar e diminuir o saber de um ao outro.

4.4 O COLETIVO ADULTO: DESAFIOS (COM)PARTILHADOS NA BIDOCÊNCIA



Figura 18: Encontro formativo na UMEI com a professora Fernanda Bortone/FME
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 08/5/2019 (@vmoraes)

Pensar a docência na UMEI é um movimento que nos convoca a olhar para o cotidiano de nossas ações de forma continuada no que se refere à compreensão das infâncias e da criança com a qual trabalhamos, como um ser social cultural-histórico, parte da natureza. Esse movimento

de (re)pensar, compreender a nossa condição enquanto adultos em um contexto de educação infantil nos provoca algumas interrogações, que estão presentes nas reflexões que tecemos nas reuniões pedagógicas semanais.

De que maneira temos acolhido e considerado as especificidades das crianças, suas expressões e questões/curiosidades trazidas por elas, cotidianamente? Colocamo-nos em uma relação de escuta, atenção e de aprendizagem com elas? Este modo de olhar as crianças da educação infantil, em suas singularidades, nos revela a necessidade de se (re)pensar e (re)organizar a práxis docente? Temos pautado a organização das propostas através da escuta às crianças? Temos possibilitado a participação das crianças na documentação pedagógica (OSTETTO, 2017), na organização dos *temposespaços*, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e nas tomadas de decisão coletivas, principalmente, acerca de suas vidas?

A construção inicial do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deu-se em 2014, imediatamente após a inauguração da UMEI em agosto de 2013 e da formação do coletivo de professoras. Após o amadurecimento de algumas questões e a vivência de alguns retrocessos, sentimos a necessidade do registro, do documento, do respaldo democrático, teórico e prático de construir um Projeto Político-Pedagógico.

Em 2015, apresentamos o primeiro PPP da UMEI Vinicius de Moraes. Após dois anos da inauguração da escola, pudemos observar alguns resultados, apontar direções possíveis, bem como, articular algumas práticas democráticas. O objetivo do documento foi sistematizar as diretrizes de um trabalho comum, orgânico e fluido.

Todos os envolvidos na comunidade escolar, professoras(es), trabalhadores de serviços gerais, merendeiras, cozinheiras, pessoal da secretaria, da portaria, equipe de articulação pedagógica (EAP), responsáveis e crianças foram convidados a serem co-construtores permanentes deste singelo documento, que não pretende ser uma enumeração de autores e leis, e, sim, reflexo de um projeto de escola e, de certo, parte de um projeto de sociedade.

Um canal aberto que deve ser apropriado por toda a comunidade escolar. Este é um dos pressupostos da Gestão Democrática e esperamos que todos possam sempre fazer suas contribuições, sugestões, críticas e revisões necessárias ao longo dos muitos anos que virão. Destacamos que, como diria Sônia Kramer (1997), “uma proposta pedagógica é sempre uma aposta”. Dinâmico, aberto e flexível, esperamos que assim se configure o PPP e, desta forma, que ele possa potencializar, fazer refletir e inovar as práticas pedagógicas da UMEI Vinicius de Moraes.

Para a construção deste documento de tamanha relevância político-pedagógica, contamos, inicialmente, com a colaboração de algumas professoras moradoras do Sapê, que

fazem/fizeram parte dos momentos desta história. Algumas trabalhavam na antiga Creche Comunitária Ercílio Marques, sendo integradas à UMEI posteriormente. Seus relatos nos propiciaram reconstruir a história da constituição da unidade, oferecendo-nos um panorama do local e da creche anterior que atendia àquelas crianças e suas famílias.

Em um primeiro momento, contextualizamos a UMEI Vinicius de Moraes, sua conjuntura, protagonistas e cenários. Com quais crianças e infâncias trabalhamos na UMEI? Quem são os coletivos adultos participantes do cotidiano na educação infantil? Nesse contexto, evidenciamos, inicialmente, propostas e princípios do trabalho, discutidos e elaborados com os *sujeitos praticantes* (CERTEAU, 2014) que habitam e vivem cotidianamente na escola.

O segundo momento revela a perspectiva social da infância, que é pensada em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), referenciando as práticas pedagógicas vivenciadas na UMEI, sobremaneira os espaços de diálogo que constituem o coletivo adulto e infantil e potencializam o trabalho na educação das infâncias. Assim, também, problematizar a bidocência como política que busca garantir a indissociabilidade entre o *educar* e o *cuidar*¹⁵ e a não reprodução da escola dual que separa *quem pensa* e *quem faz*¹⁶ na educação são pontos de reflexão e discussão que emergem na *formação em contexto* (FORMOSINHO, 2019, p. 121) e de organização dos nossos saberes e fazeres.

Quais caminhos percorremos para tecer relações de igualdade (FREIRE, 1996; KOHAN, 2019; RANCIÈRE, 2018) dialógicas (FREIRE, 1976), circulares (TRINDADE, 2010) e alteritárias (SKLIAR, 2019) com os coletivos? Nessa linha de pensamento, apresentamos os princípios que constituem a Educação Infantil da UMEI e que nos mobilizam pensar práticas pedagógicas democráticas com as crianças.

Consoante, compartilhamos os aspectos referentes ao trabalho pedagógico e à organização do trabalho coletivo, no tocante ao *currículo* pensado com as crianças, das rotinas reveladas no *educarecuidar* vividas em um *espaçotempo* de 9/5¹⁷. Ainda assim, nesta seção

¹⁵ Os termos aparecem aqui grifados por se tratar de importantes pilares da Educação Infantil nos documentos oficiais e que refletem práticas e currículos nesta etapa da educação.

¹⁶ O grifo adianta uma ideia já apresentada que é a relação entre os pilares da Educação Infantil: cuidar e educar e a divisão do trabalho entre quem pensa e quem faz. Essa discussão pode ser encontrada em Gramsci quando ele faz a defesa da “escola unitária”, uma crítica ao crescimento da formação profissional em detrimento da formação mais humanista. Uma rápida análise pode ser encontrada no texto Gramsci e a Escola de Luna Galano Mochcovitch.

¹⁷ Referimo-nos ao espaço-tempo vivido na educação infantil de nove horas diárias, nos cinco dias da semana. Ver: LIMA, Fabiane Florido de Souza. “9/5”: Tempo(s) e Espaço(s) na Educação da Pequena Infância numa Escola Pública do Município de 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.

explicitaremos a perspectiva do trabalho pedagógico no que tange à documentação pedagógica que se mostra através dos registros cotidianos e da avaliação.

Em março de 2020, fomos atravessadas por um cenário pandêmico e de isolamento sanitário que implicou o fechamento das instituições de educação pelo país e pelo mundo afora. Diante dessa situação mundial inimaginada que estamos vivendo desde então, a forma como a doença propagou-se e vem nos impactando social, política e economicamente, no âmbito de todos os setores da sociedade, especialmente no que concerne à população mais vulnerável e invisibilizada pelos governantes do país, fomos obrigadas, imediatamente, a pensar e adotar uma série de medidas e proposições que acolhessem e atendessem às crianças nas suas necessidades específicas na Educação Infantil pública do município de Niterói.

Nesse contexto pandêmico, as ações de 2020-2021 foram pautadas em consonâncias com o Plano Local¹⁸ da UMEI Vinicius de Moraes, construído com os coletivos adultos da escola.

Em diálogo com o coletivo de professoras, entendemos que o modo de documentar as ações educativas surge imbuído pelas diferentes formas de registro do cotidiano vivido com as crianças. Desta maneira, revela-se como registro da ação-reflexão desse coletivo em um *espaçotempo* potencializado pelas experiências tecidas na Educação Infantil. Ostetto (2012, p. 21) afirma que, ao registrar o cotidiano vivido com as crianças, “o professor cria espaços para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar”. Ainda, revelam maneiras de ser professora, diretora e os jeitos próprios das crianças interagirem e partilharem suas leituras de mundo.

Através das fotografias, das produções infantis em exposição nas paredes da escola, dos registros diários nos *anotadores cotidianos* que cada grupo possui, à sua maneira, pensamos a documentação como um modo de *escutar com todos os sentidos* (RINALDI, 2012), ver, observar e interpretar o cotidiano da UMEI.

Rinaldi (2012), dentre as definições que apresenta do *escutar*, como através das cem, mil linguagens que usamos para nos expressar e nos comunicar; escutar como um tempo situado fora do tempo cronológico, um tempo interior que pode ser cheio de silêncios, de uma escuta de si próprio, entre outras; uma ideia me fez compreender que a ação interativa de escutar, através dos modos outros que nos utilizamos cotidianamente com adultos e crianças, potencializa a documentação pedagógica. Assim,

¹⁸ O Plano Local da UMEI será apresentado mais à frente.

Escutar como um verbo ativo que envolve interpretação, dando sentido à mensagem e valor àqueles que a oferecem. Escutar que não produz respostas, mas formula questões; escutar que é engendrado pela dúvida, pela incerteza, que não é insegurança, pelo contrário, é a segurança de que cada verdade só existe se estivermos cientes de seus limites e de sua possível “falsificação”. (RINALDI, 2012, p. 125)

Nesse sentido, a documentação, sob o ponto de vista de uma escuta visível, presencia as ações, modos de fazer e caminhos percorridos de experiências vividas com as crianças, possibilitando as relações e as interações, tal como a ressignificação e a avaliação dos processos de construção de conhecimentos nos *espaçostempos* da Educação Infantil.

Na UMEI, buscamos nos compreender como professoras produtoras de conhecimentos e nos contrapormos à ideia de uma concepção fragmentada da docência, que reduz a professora à condição de simples consumidora de teorias e “aplicadora” de modelos curriculares. Nos movimentos de formação que vivemos, defendemos a concepção da professora-pesquisadora formulada por Esteban e Zaccur (2002), a qual aposta nos *saberesfazeres* produzidos no cotidiano por docentes, no movimento dialógico da prática-teoria-prática. A prática nos aponta questões, a teoria nos ajuda a pensá-las e, assim, retornamos à prática com novos questionamentos, para ressignificarmos os modos de ser professora. Nesse sentido, destacamos a contribuição do educador Paulo Freire, quando afirma que a prática educativa é uma prática social imbuída de caráter transformador (FREIRE, 2002).

Nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento, deparo-me com um aprofundamento teórico sobre como acontece esse processo em mim e nos sujeitos com os quais venho dialogando. Entendo o coletivo de professoras como pesquisadoras à medida que percebo a busca pela reflexão da sua própria prática. Assumo esse movimento como eixo condutor de minha investigação, tendo em vista que o sentido da pesquisa se torna sem sentido se não provocar uma autorreflexão de minhas ações, tendo a consciência da incompletude, que de acordo com Freire (2002, p. 61) é “a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca”.

Em conversa com as contribuições do pensamento de Freire (2002), compreendo o caráter problematizador que atravessa a formação docente, desafiando-me a questionar a realidade e não a tomá-la como pronta e acabada. Ensinar é um ato político, histórico e ético. Dessa maneira, precisamos estar comprometidas social e politicamente com a transformação das desigualdades sociais com as quais convivemos cotidianamente. A posição rigorosamente ética é um orientador na vivência e na atuação docente para a obtenção de uma ação educativo-crítica e transformadora.

O coletivo de professoras da UMEI é representado, em sua maioria, por um grupo de 38 professoras mulheres e 3 homens que entraram para a rede municipal de Niterói, no ano de 2019 e 2020, através da chamada de concurso público ocorrido em 2016. Até 2018, o grupo que compunha a escola era característico de contrato temporário, que foi aberto para suprir as demandas das UMEIs inauguradas no período do Programa Mais Infância.

A Rede Municipal de Educação de Niterói não exige formação específica, nem concurso público próprio para exercício do cargo de professor nas UMEI. A exigência é formação para docência no Ensino Fundamental (anos iniciais), no magistério ou curso normal.

Para Barbosa (2016, p. 131), ser professora de Educação Infantil é exercer uma profissão ainda em construção, que se inventa no encontro entre as teorias da formação docente, nas especificidades da prática cotidiana em creches e pré-escolas, nos conhecimentos e saberes específicos da área de educação infantil. Três pontos importantes que, na sua intercessão, afirmam a necessidade de se ter uma formação específica para o trabalho educativo com crianças pequenas, tal como buscam privilegiar a escuta enquanto um princípio na Pedagogia da Infância.

Essa afirmativa também se sobrepõe, sobremaneira, em alguns documentos oficiais, como na LDBEN/96 (BRASIL, 1996), na qual encontramos a formulação da Educação Infantil como etapa específica da Educação Básica, fortalecida pela exigência de exercício de uma docência.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), a apresentação do documento enfatiza como prioritária a necessidade de se discutirem e pensarem as ações educativas específicas junto às crianças de até 3 anos em creches, e como garantir práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que prevejam modos que possibilitem a aprendizagem, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Isso posto, corrobora a emergência de pensar os *saberes fazeres* específicos da prática cotidiana na educação infantil.

Com a não exigência da formação específica para professoras que atuam com crianças de 0 a 5 anos nas UMEI, as equipes pedagógicas das escolas e da Secretaria de Educação procuram construir um modo de formar e ser docente que considere as ações educativas que demandem atenção às especificidades etárias e às proposições educativas centradas nos *eixos norteadores* (BRASIL, 2009) da prática pedagógica, bem como em relação aos princípios que estão determinados no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade.

Em um quantitativo de 38 professoras das infâncias, inclusive equipe diretiva (pedagogas e diretoras), que compõem a UMEI, a formação acadêmica é caracterizada por 97,4% do grupo de profissionais com formação em ensino superior. Quanto à formação em nível de ensino médio, dos 97,4% docentes, 53% fizeram o curso normal, como podemos observar nos gráficos a seguir (Figura 19).

QUAL CURSO?

38 respostas

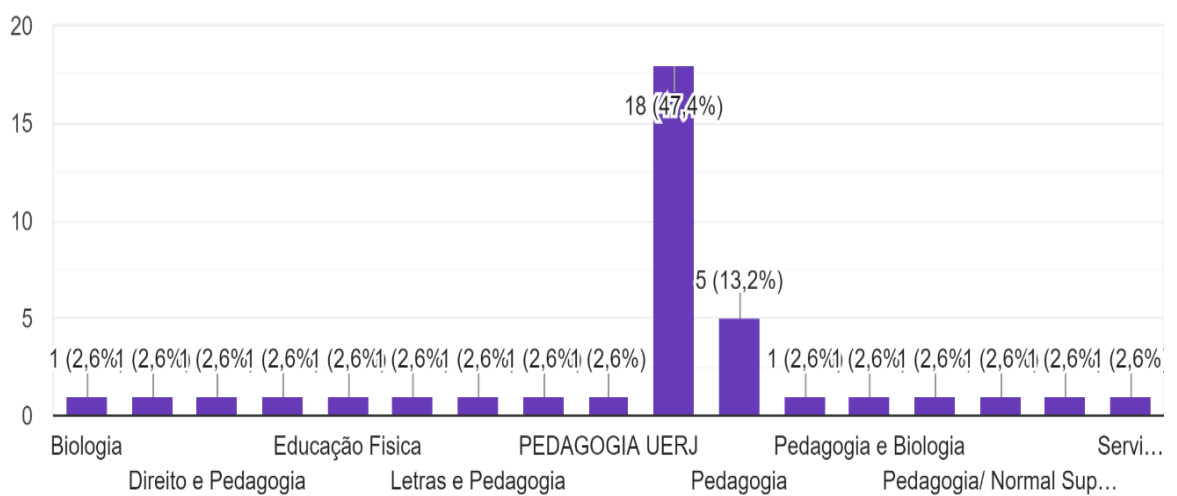


Figura 19: Cursos /nível superior – professores(as) da UME
Fonte: Google Forms

FORMAÇÃO NÍVEL MÉDIO

38 respostas

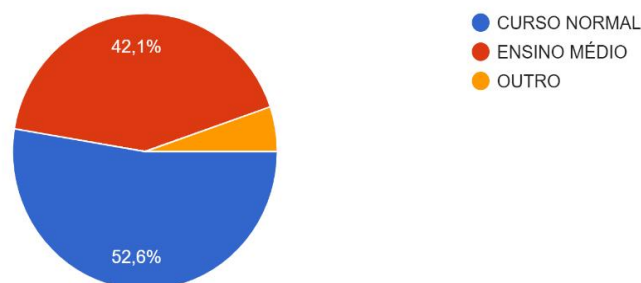


Figura 20: Nível de escolaridade de professores(as) da UMEI
Fonte: Google Forms

Um grande desafio na UMEI é a organização do trabalho docente por meio da bidocência. No ano de 2020, não pudemos estar com as parcerias presencialmente. Tivemos que (re)organizar as ações pedagógicas para dimensionar um trabalho pensado para a Educação Infantil a partir de proposições virtuais. O teletrabalho ou trabalho remoto, como nos referimos aos encontros pedagógicos online, foi a única forma de interação viável que encontramos para estarmos conectadas. Semanalmente nos encontramos, por meio de uma sala virtual, para organizarmos as ações, conversarmos, informarmo-nos, estudarmos juntas. Outro meio de nos conectarmos é através do grupo de *WhatsApp*, que é utilizado diariamente por nós, questão que será trazida no próximo Capítulo.

4.5 O QUE SIGNIFICA TRAZER PRÁTICAS POLÍTICO-DEMOCRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL? ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO INFANTIL NO COTIDIANO DA GESTÃO



Figura 21: Expressões - sala de referência GREI 4
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI (@umeivmoraes)

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

(PETER MOSS, 2009, p.419).

A citação de Moss (2009), bem como a imagem narrativa, mobiliza-me a pensar, em paralelo, sobre o princípio político *da e na* Educação Infantil, que vem a confrontar com as perspectivas pontuadas por esse princípio, no trabalho realizado com as crianças, na gestão participativa da UMEI, através das práticas democráticas, da participação como cidadania, da garantia das diferenças, tal como das relações horizontais/circulares tecidas entre adultos e crianças.

Em seu artigo “Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática”, Moss (2009) traz considerações importantes para refletirmos sobre a possibilidade de que as instituições de Educação Infantil possam ser locais de promoção de práticas políticas democráticas com as crianças desde pequenas, pois é um exercício que envolve a pluralidade de ideias, considerando vozes adultas e infantis para pensarmos e organizarmos os *temposespaços* de educação e aprendizagem. À vista desta reflexão, Moss discute a educação a partir de um conceito amplo, que engloba aprendizagem, cuidado e formação, bem como dá pistas de que é preciso entender as compreensões sobre crianças-famílias-profissionais para introduzir práticas democráticas na creche e pré-escola.

Quando Moss (2009, p. 418) afirma que há “possibilidade” dessas práticas democráticas acontecerem, compreendemos que o pesquisador quer ressaltar uma “escolha”¹⁹ que nós, enquanto professoras(es)-cidadãs(ãos), podemos fazer para organizar as ações educativas nesses espaços. Da mesma maneira, fica evidenciado que podemos pensá-las de várias outras maneiras, mediante a finalidade da Educação Infantil, a que propósitos elas servem em nossa sociedade e como se revelam nos projetos político-pedagógicos das instituições.

O projeto político pedagógico²⁰ (PPP, 2021-2023) da UMEI Vinicius de Moraes aposta na participação infantil como um princípio da gestão democrática capaz de se articular com as práticas políticas democráticas e a se configurar como objetivo central do currículo pensado com crianças de 2 a 5 anos de idade. Em consonância com o Referencial Curricular 2010 (NITERÓI, 2010), o PPP apresenta a dimensão cidadã, enquanto ação indispensável para a construção coletiva de práticas pedagógicas que buscam auxiliar as crianças na construção de sua dimensão humana. Isso percebemos nos diálogos propostos nas conversas com crianças, no acolhimento aos colegas recém-chegados à escola, nas relações alteritárias entre adultos e crianças, na

¹⁹ Peter Moss (2009, p. 421) usa a palavra “escolha” para significar o processo democrático das tomadas de decisão coletivas.

²⁰ O projeto político-pedagógico foi iniciado em 2014, após a inauguração da UMEI em agosto/2013. Em 2015, foi apresentado à comunidade escolar sua primeira versão. O objetivo do documento foi sistematizar as diretrizes de um trabalho comum, orgânico e articulado. Em 2021, fizemos a revisão do documento, com a participação de docentes que entraram para a equipe pedagógica da UMEI em 2019/2020.

necessidade de aprender a (con)viver e resolver conflitos através da negociação, entre diversas e diferentes situações cotidianas que marcam o dia a dia na UMEI.

Existem algumas ações que fazem parte da rotina que provocam “escolhas”, posicionamentos e consensos entre e com os coletivos infantis. A realização de assembleias e a construção de combinados com as crianças são alguns exemplos. Com efeito, os *projetos instituintes*²¹ pensados na ressignificação dos *espaçostempos* da UMEI, e que capturam a ideia de uma educação política democrática para crianças pequenas, também são exemplos de ações que suleam nosso cotidiano.

Por conseguinte, Moss (2009) evidencia que precisamos pensar no engajamento dos coletivos em pelo menos quatro tipos de ações. Primeiramente, na tomada de decisões sobre intenções, práticas educativas e *espaçostempos* da educação das crianças pequenas. De que forma imaginamos, construímos ou compreendemos essa escola de Educação Infantil? Aqui, indicamos as nossas opções e concepções... Criamos *espaçostempos* e condições para que as práticas democráticas sejam vividas pelos diferentes coletivos? O currículo pensado encoraja a criação de espaços cotidianos democráticos e expressa os princípios democráticos? As crianças são ativas e participantes nesse movimento?

Em um segundo momento, nos leva a refletir sobre a importância de potencializar a avaliação das ações educativas, através de métodos participativos, de forma a fazer sentido para todas e todos as/os envolvidos nesse processo. Como documentamos e registramos o cotidiano com adultos e crianças? Os modos de registrar e documentar nos ajudam refletir sobre o cotidiano vivido com as crianças, assim como nos fazem pensar o fazer docente para que possamos (re)definir ou (re)afirmar os próximos passos? Como as famílias participam dessa reflexão?

O terceiro momento é marcado pela relevância das discussões nos momentos de conversas com os coletivos adultos sobre temas que contestam princípios e valores constitutivos de nossa prática pedagógica cotidiana. Isto pressupõe discutir o que são e significam práticas políticas democráticas, sendo abrangidas por uma *política da epistemologia* que nega uma visão moderna do conhecimento; uma *política de representação*, sobre de quem são as perspectivas que têm legitimidade; e uma *política da diferença*, que contrarie os grupos que postulam uma posição privilegiada de objetividade sobre um tema questionado.

Por fim, Moss (2009, p. 426) afirma que, com a contestação dos discursos dominantes, surge “uma abertura para a mudança através de visões utópicas e sua transformação em ação utópica”. Aqui, há uma ligação estreita entre contestar discursos dominantes, pensar de maneira

²¹ Os Projetos Educacionais Instituintes (PEI) – de 2014 a 2021 - estão apresentados no projeto político-pedagógico da UMEI Vinicius de Moraes.

diferente e mudar. Nesse contexto, penso nas discussões tecidas nas reuniões pedagógicas sobre os desafios cotidianos que a gestão democrática nos coloca. Não basta falarmos sobre a necessidade de gestão democrática, precisamos refletir sobre nossa prática e confirmar se estamos agindo de acordo com os princípios que afirmamos coletivamente e revelamos no projeto político-pedagógico da UMEI. A gestão democrática exige que assumamos, essencialmente, uma postura democrática em nossas relações educacionais.

Em minha experiência de gestão, busco a participação infantil através de uma epistemologia de escuta às crianças (AGOSTINHO, 2013), como um caminho epistemológico e teórico-metodológico possível. Este movimento consiste em uma interlocução complexa que demanda disponibilidade permanente para compreender o *outro*, considerado *sem voz* numa sociedade adultocêntrica (ROSEMBERG, 1976). Nesse sentido, juntamente com os coletivos da UMEI, busco construir práticas que evidenciam a importância da participação, não apenas de crianças, mas de suas famílias e profissionais na gestão democrática da Educação Infantil.

Acerca desse pensamento, Agostinho (2013) defende que a participação das crianças deve ser vista não apenas como direito, mas como necessidade para desenvolver princípios de democracia nos processos de educação. Trata-se do reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, cidadãos de direitos, competentes para influenciar nas decisões coletivas, por meio das múltiplas linguagens pelas quais se expressam.

Refletindo, nesse contexto, sobre as minhas questões de pesquisa que suleam o caminho investigativo e são movimentadas pela compreensão de que, ao ampliar o movimento de participação infantil na gestão democrática, estaremos, enquanto coletivo, nos mobilizando a vencer as práticas cotidianas que se configuram assistencialistas e escolarizantes, constituídas nos moldes do Ensino Fundamental, pretendendo-se, conforme Cerisara (2004, p. 36-37), “que as crianças possam viver plenamente sua infância sem imposição de modos ritualísticos inflexíveis, tais como os cristalizados nas rotinas domésticas, escolares ou hospitalares”. Desse modo, corrobora uma Educação Infantil vivida acerca dos princípios políticos, que não subjuga as crianças enquanto *infantes*, ou seja, sujeitos silenciados, inferiores e não ativos.

Para Castro (2010), o termo “participação”, atualmente, vem difundindo-se de forma que a variedade de seus usos e significações não contribui para a compreensão real de seu significado. Em vista dessa reflexão, a autora explicita que:

De modo bem geral, por participação pode-se entender qualquer ação humana que se lança na direção de um contexto mais amplo, com motivações variadas, em lugares e circunstâncias diversas. De modo específico, participação pode significar o interesse por assuntos que dizem respeito ao funcionamento da sociedade, à preocupação pelo planeta e suas mazelas, ou ainda, estar atento ao que dizem os jornais. O interesse pode vir aliado

à ação, e assim, participação pode significar as atuações no campo moral, social ou político [...]. (CASTRO, 2010, p.15)

Quando Castro (2010) se refere à participação, considera um repertório diverso de motivações, práticas e ações – individuais e/ou coletivas - que sinalizam um movimento que vai além do sujeito, e do qual faz parte. Nesse sentido, *participar* faz parte de um princípio de busca, pertencimento e ação criadora. Em diálogo com essas considerações, compreendo que, como *parte* da sociedade, as crianças podem e devem participar das ações que envolvam os seus saberes e fazeres. Ao buscar incluir as contribuições infantis no cotidiano da educação infantil, estamos centrando as práticas educativas no sujeito criança, considerando as crianças como copartícipes da prática pedagógica, num envolvimento ativo de codecisão. Para Sarmento (2005, p.35), essa linha de pensamento significa “promover vivências participativas, radicadas numa socialização democrática”.

Diante das considerações apontadas, algumas questões relativas à participação infantil ainda cerceiam e desafiam o movimento de tornar a UMEI um local de práticas democráticas com crianças pequenas. De acordo com Agostinho (2015), nas ações pedagógicas democráticas, a cooperação e o apoio social fazem parte da vida coletiva. Primeiramente, precisamos fazer uma autocrítica quanto ao trabalho bidocente. Uma prática que envolve estar pensando, sentindo, fazendo cotidianamente em colaboração com o outro, sujeito da ação educativa.

Sabemos *fazer, saber e pensar* as ações, no dia a dia, com as nossas parcerias? Conseguimos trabalhar de forma copartícipe e codecisora na bidocência e/ou multipladocência, se podemos assim considerar, de acordo com a realidade da UMEI? Como tratar de ações democráticas no cotidiano da Educação Infantil, se não conseguimos pensar de forma democrática com outros adultos?

Refletindo sobre as questões acima, Apple e Beane (2001) compartilham a crença de que o ideal democrático deve impregnar a vida cotidiana das escolas públicas, tal como destacam que *escolas democráticas* não podem existir sem a liderança dos educadores que proporcionam aos alunos as experiências de aprendizagem que promovem a forma democrática de viver. Assim, ao intencionarmos “seduzir” as “pessoas” da necessidade urgente de escolas democráticas, espera-se que leve a pensar a sua própria prática, a sua própria escola.

E como promover a forma democrática de viver na Educação Infantil com crianças de 2 a 5 anos de idade?

Partindo do pensamento Apple e Beane (2001), de que escolas democráticas, como a própria democracia, não surgem por acaso, compreendemos que a aposta na qualidade da vida cotidiana da/na Educação Infantil parte tanto da criação de *espaçostempos* de participação quanto

sobre a forma que o currículo é pensado. O “currículo democrático”, praticado com as crianças nos *espaçostempos* da UMEI, ressalta a importância de possibilitar o acesso a um amplo leque de informações, assim como o direito dos que têm pontos de vista diferentes se fazerem ouvir e tomarem decisões que afetam suas vidas.

Na UMEI, observamos que os projetos educativos buscam encorajar as crianças a buscarem o conhecimento, a questionarem o mundo. Neste sentido, o conhecimento é compreendido de outro modo e está intimamente ligado às curiosidades das crianças, contrapondo-se à ideia hegemônica de currículo que ainda muitas escolas vivem na educação da pequena infância.



Figura 22: Experiências no pomar – GREI 3B
Fonte: Arquivo *Instagram* da UMEI, 2022

A imagem narrativa representada acima traz o registro de umas das propostas que acontecem no pomar da UMEI através do Projeto “Chuva de manga”, iniciado no ano de 2018, a partir do desenvolvimento de uma proposta realizada com crianças de 5 anos, pela professora Luciana Pereira, que perpassou o diálogo com a educação étnico-racial, com os valores civilizatórios (TRINDADE, 2006) e com a educação sustentável. A partir da leitura do conto africano “Chuva de Manga”, de James Rumford (2005), e da visita ao Sítio Carvalho (Sapê - Niterói/RJ), o GREI 5A adquiriu sua própria mangueira para o plantio no pomar da UMEI.

Compreendendo todo espaço como espaço educador, meio de interação e possibilitador da construção de conhecimentos, o pomar constitui mais um espaço de brincadeira e interação, que emerge da ideia de pensar a escola das infâncias *como lugar de encontro com a natureza* (TIRIBA, 2018). A proposta ganhou força e amplitude no ano de 2019, com a adesão de todos os GREIs e 1º ano escolar do Ensino Fundamental. Impulsionada pela ideia freiriana cujo entendimento de democracia se dá pela forma que vivemos, acredito que os paradoxos

cotidianos de uma educação libertadora se revelam, justamente, pela má compreensão do que seja esse modo ético de se viver na escola. Diante desse pensamento, faz-se necessário comprometer-se em buscar práticas de participação que possibilitem refletir e indagar os anseios dos/com os sujeitos participantes.

4.6 EM CONVERSA: CAMINHOS PARA TECER UMA RELAÇÃO DE IGUALDADE, DIALÓGICA E CIRCULAR COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

*Numa educação política,
não se trata apenas
(ou sobretudo) de formar a infância,
Mas de estar atento a ela,
de escutá-la,
cuidá-la, mantê-la viva, vivê-la.*

Walter Kohan, 2019



Figura 23: Experiências No Pomar – GREI 3B
Fonte: Arquivo da UMEI – Instagram, 2022

Em conversa com Kohan (2019), inicio a escrita reflexiva desta subseção trazendo a epígrafe acima para pensarmos sobre os princípios que postulam as práticas políticas democráticas na UMEI Vinicius de Moraes, a respeito de uma pedagogia da infância que propicie às relações alteritárias os saberes e fazeres das crianças, que seja espaço de educação e cuidado, atenção, diálogo e escuta.

A partir das questões compartilhadas, posso dizer que a perspectiva filosófica amplia o meu estudo e pesquisa no campo Sociologia da Infância, no que se refere à temática da

participação infantil, da gestão participativa e da compreensão de quem são essas crianças e essas infâncias com as quais trabalho. Da mesma forma, inscrevo meu estudo no campo da Educação Popular quando da sua compreensão no que tange ao trabalho epistemológico e, portanto, político com as crianças das classes populares. Nessa perspectiva, tenho o entendimento de que, no exercício de um projeto que se realiza de forma coletiva, com a tríade criança-família-escola, insere-se no princípio da *igualdade* (KOHAN, 2019).

Qual o sentido de o princípio da igualdade ser vivido *com* e *no* cotidiano da UMEI?

Penso na gestão da UMEI com os coletivos adultos e infantis, acerca do princípio da igualdade. Compreender que “ninguém é superior a ninguém” (FREIRE, 1996, p. 119) no contexto da Educação Infantil envolve, necessariamente, pensar que a igualdade de todas e todos – não importa sua idade, etnia, gênero, classe social – preconiza uma educação libertadora e que acolhe as crianças das classes populares.

Acredito no princípio da igualdade fazendo parte de uma prática política-pedagógica e tornando-se uma condição para que as diferenças fomentem as relações alteritárias. O interesse não é considerar a igualdade como uma ideia, mas defendê-la como um dos princípios constitutivos da gestão democrática. Pensar a gestão, em diálogo com as crianças, tendo como referência modos como vivenciamos os princípios no cotidiano da UMEI. Essa ideia se explicita no PPP através dos projetos instituintes apresentados no documento e vivenciado diariamente com o coletivo infantil nos *espaçotempos* da escola.

Em “Pedagogia da Autonomia” (1996), uma das obras mais importantes do célebre Paulo Freire e última a ser publicada em vida, o educador e filósofo conduziu-me à percepção da importância da prática docente enquanto dimensão social da formação do ser humano, isto é, mostrou a necessidade de sermos vigilantes contra práticas de desumanização. Para isso, inspirou a pensar nos saberes essenciais na prática de gestão, em diálogo com os princípios propostos para a gestão democrática, como: o respeito pelos saberes da criança e sua identidade cultural; a rejeição de todas e quaisquer formas de discriminação dentro da escola com relação a qualquer pessoa, adulto ou criança; a reflexão da própria prática; a corporificação de ideias; o saber escutar e dialogar; possibilitar a curiosidade; o querer bem e a consciência do inacabamento.

Por conseguinte, apreendo a importância de se ter uma relação dialógica (FREIRE, 1980) e de *circularidade* (TRINDADE, 2010) no trabalho com a Educação Infantil, indicando a necessidade de uma prática cotidiana sob a perspectiva de movimento, de renovação, de processo e de coletividade.

Vivemos em um país em que, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), 56% da população brasileira é negra. No Brasil, vivem 31 milhões de meninos e meninas negras e 140 mil crianças indígenas. Elas representam 54,5% de todas as crianças e adolescentes brasileiros (PNAD, 2009). Assim como a grande representatividade no país é de crianças e adolescentes negros, podemos observar esse predomínio também nas escolas públicas, as quais refletem as desigualdades sociais e de renda, tal como evidencia a desvalorização, desumanização e o não reconhecimento simbólico das tradições, saberes e fazeres do povo negro. Contudo, nesse contexto de informação, revela-se a relevância de a escola apostar, desde a Educação Infantil, em uma postura que compreenda a diferença como a valorização do outro, de suas experiências, de seu espaço e cultura.

Neste estudo e pesquisa, destaco o valor civilizatório da circularidade, considerando-o como princípio basilar às práticas políticas democráticas, tanto nos processos de gestão com crianças e adultos quanto nas práticas educativas cotidianas pensadas pelas professoras com as crianças. Aqui, nosso entendimento em relação à circularidade é que ela se faz consoante à relação horizontal nas interações entre e com os sujeitos que vivem o cotidiano da UMEI, sejam eles adultos ou crianças.



Figura 24: Releitura da artista Criola – GREI 5A
Fonte: Arquivo da UMEI – *Instagram*, 2022

Trabalhar com a educação antirracista, desde a Educação Infantil, convida-nos a criar, a imaginar, a sair de um lugar já posto, bem como nos desafia à construção de outras formas de nos relacionarmos com os diferentes coletivos. De acordo com Trindade (2006), a relação circular refere-se às muitas formas que o saber e o fazer *circulam* pela escola, pelos grupos, através de como nos consideramos e consideramos o outro. Assim, “Com o círculo, o começo e o fim se imbricam, as hierarquias, em algumas dimensões, podem circular ou mudar de lugar, a energia transita num círculo de poder e saber que não se fecha nem se cristaliza, mas gira, circula, transfere-se [...]” (TRINDADE, 2006, p. 97-98).

Na UMEI, percebemos o princípio da circularidade vivido diariamente com crianças nos momentos de rodinha, assembleias ou em outra proposta que tenha como objetivo a conversa sobre assuntos cotidianos, da vida da criança, nas tomadas de decisões, construção de valores, acordos e propostas educativas; nas brincadeiras e jogos, como: ciranda, chicotinho queimado, capoeira etc.

Sob esse ponto de vista, a ideia também compreende como as relações são tecidas entre adultos e crianças, de forma circular e horizontal, consoante a uma pedagogia dialógica e entre iguais. Isto posto, diz respeito aos princípios políticos da educação quando nos questionamos: nas propostas pensadas com e para as crianças, as consideramos como sujeitos ativos, participativos e com capacidade e potência para pensar sobre suas vidas, ou com menor poder de pensar, de conhecer, de agir e partilhar suas ideias e vida?

O valor da circularidade, segundo Trindade (2010), está ancorado sob o princípio: a criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes, adotada pela Assembleia das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959.

O Projeto "Revitalizando espaços: cocriando com a potência infantil", iniciado em maio de 2021, com o retorno presencial do GREI 5, nasceu a partir da percepção das crianças de manter e criar um espaço, dentro da UMEI, vivo e colorido. Num primeiro momento, as professoras dos GREI 5A e 5D priorizaram a apresentação do trabalho da artista mineira e muralista Criola, que reflete em sua arte a tríade: ancestralidade, espiritualidade e natureza.

Assim, conhecemos sua arte e sua história, ambas carregadas de ancestralidade, que nos inspirou a fazer uma releitura de uma de suas obras em uma parede da quadra da escola. Conhecer a artista nos possibilitou, também, dialogar acerca de uma educação antirracista, visto que Criola é uma mulher negra que faz questão de dar visibilidade a essa causa em cada uma

de suas produções. Esse projeto inspirou algumas turmas da Educação Infantil e já existe pretensão de apresentação de outras obras e artistas, com a intenção de revitalizar ainda mais os espaços dentro da UMEI.



Figura 25: Arte finalizada pelas crianças do GREI 5A – Criola
Fonte: Arquivo da UMEI – *Instagram*, 2022

Acredito que dialogamos, cotidianamente, ao pensarmos nossas práticas, relações e interações com o princípio da igualdade e da dialogicidade, inspiradas nas ideias de Paulo Freire, bem como na circularidade (TRINDADE, 2006; 2010), pois estamos sempre buscando a desconstrução de algumas ações adultocêntricas e hierarquizadas ainda presentes em algumas relações com as crianças. Desta maneira, buscamos práticas que fortaleçam a escuta, a alteridade e as diferenças.

5 A EXPERIÊNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NOS ESPAÇOSTEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19



Figura 26: Brincadeira preferida - GREI 4
Fonte: Arquivo da UMEI – *Instagram*, 2022

O convite à leitura deste capítulo perpassa também pela intenção de partilhar a experiência como professora-diretora-pesquisadora na gestão democrática em tempos de pandemia, causada pela Covid-19, com a participação dos coletivos envolvidos nesse cotidiano. Exercendo a direção da UMEI Vinicius de Moraes, mobilizo-me para colocar em prática projetos educativos, intencionando a participação dos sujeitos que nela trabalham e aprendem juntos.

Nesse contexto, defendo que o cotidiano é um *espaçotempo* rico de (re)invenções, em que são construídos conhecimentos significativos coletivamente, local em que se vivem experiências, tão presentes nas brincadeiras, na contação de histórias, nas partilhas, no cuidar e educar, dentre outras simples ações que se contrapõem à noção hegemônica de um espaço-tempo de mesmices e repetições, em que se acredita na não possibilidade de criação de conhecimentos.

Percebo que, com sua imprevisibilidade, o cotidiano sinaliza aos coletivos de profissionais da UMEI situações que nos fazem (re)pensar, dialogar e avaliar as escolhas e concepções acerca das infâncias e crianças, dos espaços e tempos, fazendo-nos acolher outras possibilidades de ações pedagógicas. Nessa linha de pensamento, somos desafiadas a repensar e ressignificar a prática educativa, de acordo com os princípios e concepções pautados no

cotidiano da Educação Infantil. Dessa forma e juntamente com as famílias, professoras e professores, a experiência que trago aqui perpassa o pensar e fazer em tempos de pandemia da Covid-19, em um *espaçotempo* em que estivemos produzindo uma *pedagogia da presença*.

As concepções de Boaventura de Souza Santos (2020), diante do contexto pandêmico que vivemos, auxiliaram-me a compreender algumas questões que são intensificadas num tempo de incertezas e rompimentos de vínculos, quando o sociólogo sinaliza, em seu ensaio, alguns caminhos que me faz “pensar em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (SOUZA SANTOS, 2020, p. 29) dentro dessa *cruel pedagogia do vírus*. O sociólogo português dialoga sobre essa inesperada mudança nas rotinas impostas em todo o planeta, trazendo à pauta de reflexão o tempo que agora dispensamos à família, aos filhos, a diminuição da poluição nas grandes cidades e a redução do consumo desenfreado.

O novo modo de pensar a Educação Infantil que se impõe atualmente exige que, mesmo distantes, estejamos presentes dos coletivos da UMEI Vinicius de Moraes. Nesse sentido, pergunto: como, nesse contexto, garantir possibilidades de (con)vivência ao coletivo infantil, às famílias, professoras e profissionais em tempos de distanciamento social? Como garantir um tempo que transpassa o tempo Chrónos que dita as regras das nossas vidas? Como oferecer um tempo presença, atenção e afeição em tempos de pandemia? Como ser professora nesta perspectiva de um tempo Kairós e não de um tempo Chrónos (KOHAN, 2004, p. 54)?

Enquanto diretora e pesquisadora da UMEI Vinicius de Moraes, venho refletindo sobre algumas questões, como as colocadas acima, buscando construir ações educativas com professoras, em consonância com as concepções de Educação Infantil, criança e currículo apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009), pois consideramos este documento oficial como um aporte para pensar práticas favoráveis à educação e ao cuidado das crianças de 0 a 5 anos, ainda que seja em um contexto pandêmico.



Figura 27: Encontro com as famílias pela Plataforma da Google Meet
 Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

Entendo o *coletivo* adulto – constituído pelas famílias, professoras e profissionais da UMEI – como aquele que está a pensar/fazer/pesquisar/descobrir/engajar/conhecer/aprender/acolher/transformar/sentir... Entre tantas outras ações, sentimentos... saberes fazeres com o Outro. Inspiro-me nas palavras de Freitas (2007, p. 12), quando traz a sua concepção de *coletivo infantil* como “expressão de uma universalidade que só se torna efetivamente apreensível de perto [...] não é só um microcosmo a ser desvelado. É também um conjunto de falares e saberes [...]”. Um conjunto de falares e saberes das crianças, de suas famílias e das(os) profissionais que habitam e convivem conosco, cotidianamente.

Enquanto coletivo de professoras, temos nos questionado sobre quais medos, anseios, desejos e sonhos estão presentes nas crianças, bem como em nós, adultos, neste contexto de pandemia e isolamento social. Como tem sido a rotina dessas crianças em suas casas? Como podemos ajudá-las a se sentirem mais seguras? Como viver o cotidiano da UMEI em tempos de Educação Infantil remota?



“Como o cotidiano me provoca a pensar/fazer/conversar com crianças e adultos sobre outra possibilidade de escola?”
(FABIANE LIMA, 2021)

Figura 28: Atividade remota GREI 5a – “emocionário”
Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

Compreendemos que as interações com as famílias, por meio remoto, não devem impor cobrança de retorno, rotina, rigidez e muito menos do tempo. Ainda nessa linha de pensamento, buscamos não transferir o caráter docente das ações pedagógicas para as mães, os pais, avós, irmãs(ãos), tias(os), primas(os) ou outra pessoa qualquer que for responsável pelo cuidado da criança.

Diante desse duro cenário de uma crise causada pela pandemia da Covid-19, em que presenciemos o descaso político com as vidas, revelado através de uma necropolítica (MBEMBE, 2018) que nega condições mínimas de sobrevivência às populações pobres, professoras precisaram (re)organizar-se, (res)significar-se e (re)adaptar-se à realidade que foi imposta com a crise estabelecida na educação. A educação brasileira vem sendo, desde março de 2020, atravessada pela pandemia da Covid-19, que perdura até o momento desta escrita.

Neste momento adverso, as escolas foram reabertas de forma lenta e gradual, por conta do ainda necessário e imperioso distanciamento sanitário, com vistas à redução da transmissão do novo coronavírus, o que envolveu muitas complexidades e afetou a vida de crianças famílias e profissionais de educação, demandando uma outra dinâmica de relações educativas e profissionais, impactando o cotidiano da Educação.

As unidades de educação, pelos modos de convivência das crianças, estudantes e profissionais, assim como as formas que se colocam e estão nesses espaços, caracterizam-se como ambientes favoráveis à propagação de um vírus tão contagioso quanto o Sars-Cov-2. Diante

dessas circunstâncias, precisamos buscar, com urgência, novas configurações e novos protocolos de utilização dos *espaçostempos* da Educação Infantil, bem como novos modos de nos relacionarmos com os coletivos infantis e adultos, a fim de tornarmos esse ambiente seguro o suficiente para que crianças, famílias e profissionais da educação pudessem voltar a frequentá-lo.

Em agosto de 2020, as unidades públicas municipais de educação de Niterói receberam da SEMECT/FME o documento “Diretrizes para a construção dos Planos Locais de retorno às atividades presenciais da Educação Municipal de Niterói: cuidar de si, do outro e do ambiente em tempos de Covid-19²² (NITERÓI, 2020), com o propósito de orientar as escolas públicas da Rede Municipal de Educação na construção de Planos Locais de retorno. Ou seja, cada U.E/UMEI buscou construir com a comunidade escolar procedimentos de retomada gradual e segura das atividades presenciais, além de pensar nas proposições para as atividades remotas.

A pandemia pegou a todos de sobressalto e tanto nos revela sobre educação e sociedade, sobre a ausência de políticas intersetoriais, sobre a indivisibilidade das políticas sociais em direção a um atendimento às demandas da população pelos seus direitos. A crise decorrente a esse contexto pandêmico trouxe à tona outras crises aprofundadas na sociedade brasileira, de ordem ética, social, educacional, econômica e política e vem a agravá-las, trazendo complexas implicações.

Consoante a esse contexto, dispomos de diferentes modos para manter/criar vínculos e reaproximação com as crianças e suas famílias. Refletindo sobre os limites das tecnologias para as crianças das classes populares, iniciamos por meio das redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook*, primeiramente estabelecendo diálogos e informações sobre cuidados com a Covid-19: higienização das mãos, distanciamento, uso de máscaras etc. A saúde física, mental e social foi o foco.

Desde o início das suspensões das atividades presenciais nas U.Es e UMEIs, em 16/03/2020, estivemos presentes em ações da Prefeitura de Niterói, em parceria com a SEMECT e FME, que visavam dar suporte às famílias das crianças e estudantes matriculados na Rede Municipal de Educação de Niterói. Em abril, logo no início da pandemia, foram distribuídas cestas básicas nas escolas municipais e em vários pontos da cidade, com o propósito de garantir a alimentação das crianças, uma vez que, com o fechamento das escolas tornou-se inviável o fornecimento da merenda escolar.

²² O documento reúne apontamentos do diálogo traçado entre a SEMECT/FME e a Secretaria Municipal de Saúde (SMS)/Fundação Municipal de Saúde (FMS), a fim de traçar diretrizes para o retorno das atividades da educação municipal, em especial as presenciais, ainda que também se façam necessárias as atividades remotas.

Outra ação importante do governo, em substituição à distribuição das cestas básicas, foi a criação do Programa Renda Básica Temporária para atender as famílias das crianças e estudantes com o auxílio mensal de R\$500 (quinhentos reais) para o período de maio a dezembro de 2020. O auxílio foi estendido por alguns meses do ano de 2021.

Com o objetivo de minimizar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem dos estudantes, e a relação de cuidado e educação das crianças menores, considerando a longa duração da suspensão das atividades pedagógicas não presenciais, foi necessário buscar estratégias que nos colocassem em contato com crianças e estudantes. Primeiramente, ações vindas da SEMECT/FME que dessem suporte às ações das unidades escolares para o trabalho à distância, como: a reformulação do Portal Educacional (NITERÓI SEMPRE À FRENTE, 2022) para atendimento à distância de todas as etapas da Educação Básica. No Portal, para a etapa da Educação Infantil, encontramos sugestões de vivências entre crianças e responsáveis:

A educação Infantil tem o objetivo de articular, através de experiências diversas, os conhecimentos socioculturais e os saberes da criança, favorecendo seu desenvolvimento integral. Nesse espaço, vocês encontrarão sugestões de histórias, brincadeiras e músicas que poderão ser desfrutadas em família. O conteúdo deste portal não é obrigatório e as propostas aqui sugeridas podem ser realizadas de acordo com o interesse da criança. (NITERÓI SEMPRE À FRENTE, 2022)

Uma segunda orientação para o trabalho com estudantes do Ensino Fundamental foi a elaboração de cadernos de atividades disponibilizados de forma impressa e por meio digital, através do Portal Educacional. A UMEI Vinicius de Moraes elaborou, juntamente com as professoras do 1º ano escolar, os 6 cadernos que foram distribuídos ao longo do ano. Foi nesse movimento de planejamento e organização do material que surgiu a ideia do projeto “As aventuras de Bia!”, projeto contextualizado no capítulo anterior, com o objetivo de criar uma identidade para os cadernos pedagógicos.

Nesse contexto de (re)organização de práticas educativas no período da pandemia da Covid-19, foi encaminhado, pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino/Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), um ofício circular às U.Es/UMEs, com a finalidade das escolas buscarem estratégias, bem como garantirem o contato com estudantes, crianças e suas famílias para orientações e esclarecimentos de dúvidas de forma não presencial.

A equipe pedagógica e professoras/es da UMEI já vinham num movimento, desde o mês de abril, de pensar o fazer pedagógico dentro das especificidades e singularidades da Educação Infantil remota. Nosso movimento aconteceu através das redes sociais (*Facebook, Instagram* e

WhatsApp), diante de um grande desafio, pois a situação que a maioria das famílias das crianças se encontrava – perda de emprego, falta de acesso à internet etc. tornava inviável qualquer tipo de conexão via remota que pretendíamos.

Nesse contexto de tantas incertezas e rompimento de vínculos, pudemos perceber que o documento afirma e articula os nossos *fazeres saberes* com as orientações postas pela FME, numa perspectiva de ofertar experiências lúdicas, de modo a envolver crianças e suas famílias. Compreendemos, nesse momento, a importância de possibilitar que a Educação Infantil continue sendo vivida como contexto de vida coletiva.

Para tanto, o ofício aponta, também de acordo com as nossas reflexões para o trabalho remoto, a importância de considerar os princípios norteadores da Educação Infantil (BRASIL, 2009), preconizando o afastamento de práticas educativas que enfocam a escolarização das crianças pequenas de 0 a 5 anos de idade. Ainda assim, estabelece, em seu texto, a necessidade de garantir que as experiências lúdicas propostas no trabalho remoto com a educação infantil não possuam caráter de obrigatoriedade, sendo facultativas às famílias a sua adesão.

Ainda nesse primeiro ano de pandemia, a SEMECT/FME enviou às unidades kits escolares para distribuição individual que continham material escolar, especificamente, para o Ensino Fundamental: lápis, borracha apontador, tesoura, lápis de cor, hidrocor, caderno, jogos matemáticos educativos, livro de literatura infantil etc. Para as crianças de 0 a 5 anos, o material distribuído continha: lápis de cor, giz de cera, massa de modelar, tinta guache, pincéis, caderno de desenho, tesoura, cola colorida e livro de literatura infantil.

As crianças com deficiência eram contactadas, através de seus responsáveis, pelo *WhatsApp*, pelas professoras de apoio educacional especializado e professora da sala de recurso, as quais interagiam de forma afetiva, apresentavam propostas pedagógicas e orientavam as famílias quanto à sua mediação com as crianças.

A realização de formações continuadas e permanentes aos profissionais da educação, oferecidas pela FME durante o fechamento das escolas, foram feitas de forma virtual, com *Rodas de Conversas sobre Currículo e Práticas Pedagógicas*, por área de conhecimento e por etapa de ensino, e em parceria com universidades, como Universidade do Porto, Universidade do Minho, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

As ações de formação que a UMEI propôs aos professores e professoras aconteciam nas reuniões pedagógicas, que se mantinham às quartas-feiras, de forma virtual, tal como nas

discussões semanais, que aconteciam nos encontros do Coletivo Educação Infantil Niterói-RJ²³ e através da divulgação de cursos oferecidos pela SEMECT/FME.

Em meio a essas ações remotas, no final do ano de 2020, surgiu o projeto *ENTREUMEI*: experiência instituinte de formação de professoras(es) das infâncias em contexto pandêmico. O projeto, idealizado pelas diretoras da UMEI Vinicius de Moraes – Fabiane Florido e Fernanda de Oliveira, em parceria com a direção da UMEI Áurea Trindade Pimentel – Débora Assumpção e Roseli Penna, nasceu com a primazia de constituirmos um *espaçotempo* de formação, a fim de partilharmos práticas cotidianas, que possibilitam “vir a ser” um movimento instituinte de formação, em interação com outras UMEIs da rede municipal de educação.

Com efeito, vale destacar o trabalho significativo e de suma importância que vem acontecendo desde o início da pandemia, pelo Departamento de Apoio à Saúde do Servidor (DASS), de apoio psicológico aos profissionais da educação emocionalmente fragilizados, em função deste cenário de crise. Atualmente, com o retorno às atividades presenciais, o DASS oferece oficinas de arteterapia, entre outras ações que são desenvolvidas nas escolas no dia das reuniões pedagógicas.

5.1 O TRABALHO REMOTO EM UM *ESPAÇOTEMPO* PANDÊMICO: FIOS E DESAFIOS (DES)ATADOS NA/COM A EDUCAÇÃO INFANTIL...



Figura 29: Atividade Remota GREI 5A
Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

²³ O Coletivo Educação Infantil Niterói-RJ é um espaço virtual de estudo, pesquisa e formação aberto a todos profissionais que atuam em diferentes instituições relacionadas à educação infantil na cidade de Niterói. Atualmente, os encontros acontecem mensalmente, de forma online, pela Plataforma Google Meet ou através de transmissões ao vivo – lives - com convidados externos.

Receita de cookies saudáveis da Laura:

Ingredientes:

2 bananas maduras

1/3 de xícara de chá de pasta de amendoim integral (opcional)

2 colheres de sopa de coco ralado

1 1/2 xícara de chá de aveia em flocos

4 colheres de sopa de chocolate amargo picado ou gotinhas

Modo de Preparo:

Em uma tigela, amasse bem as bananas.

Adicione a pasta de amendoim e misture com as bananas, desfazendo todas as bolinhas de pasta de amendoim e deixando a mistura bem homogênea.

Modele os cookies em bolinhas e achate levemente. Os cookies ficarão com o formato que você fizer nesse momento: não espalharão ou crescerão.

Leve ao forno pré-aquecido a 180°C por 10 -15 minutos ou até que estejam levemente dourados.

(Laura, GREI 5A, 2020)

Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que trazem em seu escopo as concepções que caracterizam Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica para (re)organizar, (res)significar e (re)orientar as ações educativas, pautamos o trabalho da UMEI, no contexto pandêmico no qual estamos inseridos, pensando as proposições feitas às crianças e suas famílias, considerando a Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2009, p. 12-13)

Pensando as crianças das classes populares como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12-13)

Compreendendo o currículo como um

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 12-13)

Contudo, o projeto político pedagógico como

orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2009, p. 12-13)

Para pensarmos ações educativas nas unidades de Educação Infantil, a FME enfatizou quatro pontos de tensão para o trabalho cotidiano remoto com o coletivo infantil, nesse tempo de distanciamento social. O primeiro ponto, já colocado anteriormente, é em atenção às proposições serem feitas por meio de *experiências lúdicas*. As ações construídas com o grupo da UMEI, através da brincadeira, da alteridade e da participação, envolveram a tríade crianças-famílias-profissionais.

Um dos movimentos feitos para as crianças são os projetos pensados para a (re)aproximação e a criação de vínculos, para os quais utilizamos os canais que a escola movimenta (*Facebook, Instagram e WhatsApp*), com proposições fomentadas pelos princípios *éticos, políticos e estéticos* (BRASIL, 2009, p. 16), que são complementares entre si, indissociáveis e prioritários para o trabalho pedagógico com as crianças de 0 a 5 anos, da mesma maneira que intencionam promover a democracia, valorizar as diferenças e a sensibilidade.

Observar-se a paisagem, prestar atenção ao céu e no entorno de casa; escutar histórias, poesias e músicas; construir brinquedos e jogos com materiais acessíveis e brincadeiras com elementos da natureza; resgatar brincadeiras infantis, tais como: amarelinha, pular corda, pique-esconde; encontrar com os amigos via online para conversar, rir, partilhar, escutar. São proposições que apresentamos às crianças acerca de uma concepção de criança e infâncias a que nos propomos que não estejam articuladas às perspectivas preparatórias e assistencialistas.

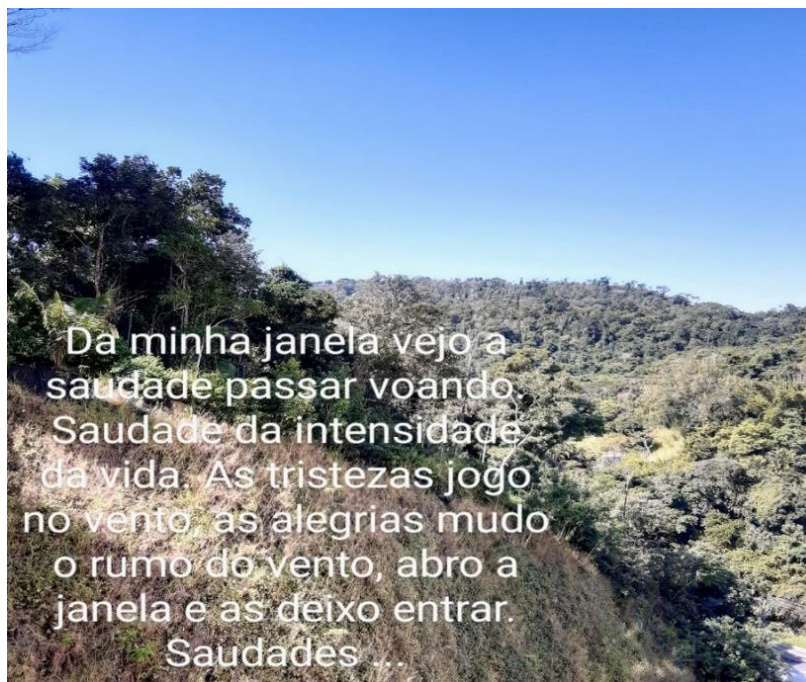


Figura 30: Atividade remota - Professora Regina – GREI 4
 Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

O segundo ponto para a orientação do trabalho remoto trouxe a importância de dar continuidade as *reuniões pedagógicas semanais*, em dia e horário acordados pela equipe pedagógica (EAP) da UMEI junto com os demais profissionais da unidade, com a finalidade de manter esse *espaçotempo* ao atendimento das necessidades de organização do trabalho pedagógico, estudos e formações continuadas e permanentes.

Neste ponto de convergência entre os fazeres da UMEI com as orientações dadas, os encontros semanais com as profissionais da educação da UMEI fluem para (re)pensarmos a educação infantil remota e *outros modos* de aprendizagem, que parecem ser urgentes para o momento. Porém, como conviver com as crianças e suas famílias através desses outros modos de aprendizagem remota?

Compreendo as tecnologias digitais, através dos usos de celulares, computadores, tablets, como *outro modo* de aprendizagem possível atualmente, mesmo na Educação Infantil, no qual não podemos desconsiderar e não complexificar o agravante das diferentes condições de acesso aos recursos tecnológicos, sobretudo para as crianças e famílias inscritas na educação pública brasileira. O contexto social das famílias das classes populares é marcado por um elevado índice de desemprego, condições precárias de moradia, assim como pela falta de alimentos para muitos. Diante desse cenário, potencializam-se as desigualdades no acesso e usos da internet e reforçam-se as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais.

Muito abalada, ao escrever no meu *anotador cotidiano* esse relato, que intensifica e escancara as situações de desigualdades sociais pelas quais perpassam as vidas dessas famílias, penso nas palavras de Boaventura Sousa Santos (2021, p. 16), quando se refere à maneira implacável que o novo coronavírus vem abrindo as *veias do mundo*, nos permitindo “ver as entranhas de muitas monstruosidades que habitam nosso cotidiano e nos seduzem com os disfarces que, de tão comuns, tomamos por normalidade”.

Refletir sobre as condições que as crianças com as quais trabalhamos vivem e os impactos que a pandemia causa e causará, me faz pensar com o coletivo de professoras(es) quais os significados das proposições remotas para as crianças da UMEI, sobretudo, em contextos de desigualdades e exclusão digital que elas vivem? Como vamos contemplar os núcleos familiares que não dispõem de internet ou dispositivos para seu acesso?

Hoje, um pai de uma criança muito preocupado e ansioso procurou a direção, por meio de um áudio no WhatsApp, relatando sua impotência diante da situação da educação de sua filha. Solicitou ajuda com relação ao que ele pode estar fazendo diante de sua falta de condições para orientar sua filha no processo de alfabetização que está inscrita nesse ano letivo de 2021. Sua preocupação é potencializada por ele não saber ler e escrever; por não possuir acesso e conexão à internet; por não saber/conhecer/entender a cultura digital e ter apenas um celular para uso de uma família de cinco pessoas.

(Anotador cotidiano, 26/03/2021)

De acordo com Almeida e Paula (2005, p. 12), “a exclusão social e a exclusão digital são mutuamente causa e consequência. Os fatores da exclusão social aprofundam a exclusão digital e a exclusão digital contribui para o aumento da exclusão social”. É certo que a internet, como ferramenta utilizada para a conexão com as crianças – famílias - professoras, nesse

momento de suspensão das atividades presenciais é a única forma viável de contato que temos para salvaguardar a saúde e a vida de todos e todas.

A disposição das propostas pensadas com os coletivos da UMEI Vinicius de Moraes foi feita possibilitando a formação de frentes de trabalho, composta por 33 profissionais, divididos em 5 grupos, assim organizados: 1 grupo da EAP (diretoras, coordenação pedagógica, professora articuladora); 1 frente representando os Grupos de Referência (GR) do 1º ano do Ensino Fundamental (GR 1A, 1B, 1C e 1D); e 3 frentes de trabalho para organizar as propostas educativas representadas pelas professoras dos grupos de referência da Educação Infantil (GREI 2 e 3 anos, GREI 4 anos e GREI 5 anos).

Essa organização política-pedagógica foi discutida nos encontros que mantivemos às quartas-feiras, virtualmente, em diálogo com as orientações recebidas da SEMECT e FME, assim como sob a compreensão do Parecer nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), homologado em 1º de junho de 2020 (BRASIL, 2020), que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em decorrência da pandemia da Covid-19.

Cabe ressaltar que o referido parecer sugere a aproximação não presencial entre escola-família-crianças, de modo que sejam criados vínculos a partir das interações “brincantes”. Isto vem afirmar as propostas que foram sugeridas de forma virtual à comunidade escolar, pela UMEI. No documento, encontramos:

Nessa situação de excepcionalidade para a educação infantil, é muito difícil quantificar em horas as experiências que as crianças pequenas terão nas suas casas. Não existe uma métrica razoável capaz de mensurar essas atividades desenvolvidas pela família em termos de equivalência com horas letivas. E, dadas as particularidades socioeconômicas da maioria das famílias, deve-se cuidar para ampliar o sentido de atividades não presenciais a serem desenvolvidas com as crianças pequenas. Neste sentido, quando possível, é importante que as escolas busquem uma aproximação virtual dos professores com as famílias, de modo a estreitar vínculos e melhor orientar os pais ou responsáveis na realização destas atividades com as crianças. (BRASIL, 2020, p. 9).

As ações e produções que o coletivo assume são individuais, de forma a atender através das propostas e atividades os GRs ou GREIs; quando fomenta encontros com crianças e suas famílias, assembleias com Conselho Escola Comunidade, dentre outras. Sempre num movimento cotidiano, numa perspectiva de Educação Infantil remota cuidante, brincante, participativa e afetiva, onde todas as crianças e suas famílias podem estar em interação conosco.

As produções assumidas coletivamente têm como ponto positivo a importância de pautar a prática educativa de forma coletiva, ou seja, preconizando a participação de todas as

pessoas envolvidas nesse processo, em torno de uma intenção única, superando, de certa maneira, uma fragmentação e isolamento de ações que tentam padronizar e homogeneizar a educação das infâncias. Afirmando a gestão democrática da UMEI, por meio do princípio da participação, minha compreensão de *coletivo* vem a corroborar, também, a ideia de Terra (2007, p. 217) no sentido de que

o entendimento de coletivo não deve estar sujeito somente a uma reunião de pessoas em torno de um determinado assunto e sim a partir da necessidade de dar sentido às coisas, tendo uma objetividade, uma perspectiva colocada frente ao grupo que somente poderá ser alcançada se o trabalho de fato se realiza em conjunto.

Trazendo a exemplo de nossas práticas coletivas, os projetos desenvolvidos na página da UMEI (@umeivmoraes) são ações contundentes pensadas/apresentadas/criadas/sugeridas pelo coletivo de profissionais, e podem ser participadas por todas e todos através das transmissões ao vivo (*lives*) semanais. O projeto "Sessão de Segunda" é subdividido em dois momentos: "Cinco minutos de curta", com curtas-metragens escolhidos pelo grupo e apresentados por um(a) professor(a) e um membro da EAP. O "Vinícius convida..." conta com a participação de convidados(as) externos, que vêm compartilhar suas experiências literárias (através da contação de histórias, poesias, fábulas etc.), languageiras (parlendas, trava-línguas, anedotas), musicais (através de brinquedos cantados, cantigas populares), em diálogo com as artes, com as ciências da natureza, dentre outras.

Nesse contexto de produções coletivas, às sextas-feiras, quinzenalmente, realizamos o projeto "Senta que lá vem história", em que professoras e professores da UMEI revezam-se para contação de diferentes histórias. Vimos percebendo que os projetos pensados por meio de *lives* têm obtido acessos bem satisfatórios, com muitas curtidas, reações e comentários. Um ponto positivo e significativo é a possibilidade de poder assistir em qualquer horário após a sua apresentação real e por qualquer pessoa que não esteja inserida no contexto da UMEI.



UMEI Vinicius de Moraes

Publicado por Fabiane Florido ·
Sábado (17/04) temos um encontro especial, a partir das 16h, marcado aqui na nossa página!!!

Não perca o nosso "sábado+histórias".

Teremos contação das Professoras: Amanda (GREI 4A), Vivian (GREI 3A) e Lúgia (GREI 5D).

Figura 31: Template divulgação do sábado letivo
Fonte: Facebook, 2020 (@umeivmoraes)

Nosso processo de estudo e formações nesse *espaçotempo* pandêmico, aconteceu de forma diferente do que geralmente estávamos acostumados. Contudo, a forma que estabelecemos foi oferecida, virtualmente, através das redes sociais como Facebook e Plataformas (*Zoom, Meet* etc.). Nossas reuniões pedagógicas e as novas aprendizagens, foram grandes oportunidades de reflexão sobre nossa própria prática. Cursos, palestras, seminários e *lives* eram compartilhados entre nós, no grupo de *WhatsApp* da UMEI, para que escolhêssemos aquele ou aquela que gostaríamos de estar em diálogo, naquele momento, com o nosso fazer e saber pedagógico. Desta forma, os processos formativos docentes continuaram fazendo parte do nosso cotidiano, ainda que estivéssemos distantes de corpos.

Tivemos o privilégio de nos conectarmos em uma ação conjunta de formação com outra UMEI da rede municipal de Niterói. O “(WEB)Seminário entre UMEI: Compartilhando Saberes e fazeres com professoras das Infâncias da Rede Municipal de Niterói”, proposto e organizado pelas duas UMEI, foi disposto em três encontros, realizados através da Plataforma *Google Meet*, com carga horária de 3h. O primeiro encontro, realizado no dia 17/11/2010, foi mediado pela equipe diretiva das UMEI e trouxe para a roda a professora dra. Heloísa Carreiro (UERJ/FFP), com suas propostas de trabalho voltadas para a literatura infantil, atendendo às infâncias que estão presentes nos nossos cotidianos.

O segundo dia do encontro teve como tema “Entre saberes e fazeres.... Tecendo experiências com professoras das infâncias”. O objetivo, como o próprio título sugere, foi a partilha das experiências entre profissionais das duas UMEI, que tecemos cotidianamente com os nossos coletivos infantis.

Com efeito, o último dia foi marcado pela conversa sobre “saúde física e emocional”, que contou com a participação da professora de Educação Física da UMEI Áurea Trindade e de um psicólogo da FME, que nos apresentou o trabalho que a equipe do Departamento de Atenção à Saúde do Servidor da Fundação Municipal de Educação de Niterói (DASS) vem fazendo com os profissionais de Educação da Rede Municipal de Niterói.

O terceiro ponto que o ofício - SEMECT/FME - de orientação aos modos de fazer a Educação Infantil propõe, no cenário pandêmico, é manter a regularidade do movimento de aproximação com as famílias, com o sentido de nos desafiar a pensar propostas, em atenção à realidade desse coletivo. Considerando as produções apresentadas acima, por meio dos projetos feitos através das *lives* semanais, dos encontros com famílias e crianças e das reuniões para conversarmos sobre a intenção da educação infantil nesse momento. Compreendemos, desta maneira, o acolhimento às famílias com estas ações e produções.



Figura 32: Encontro formativo remoto com a professora Heloisa Carreiro – UERJ FFP – Projeto EntreUMEIs
Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

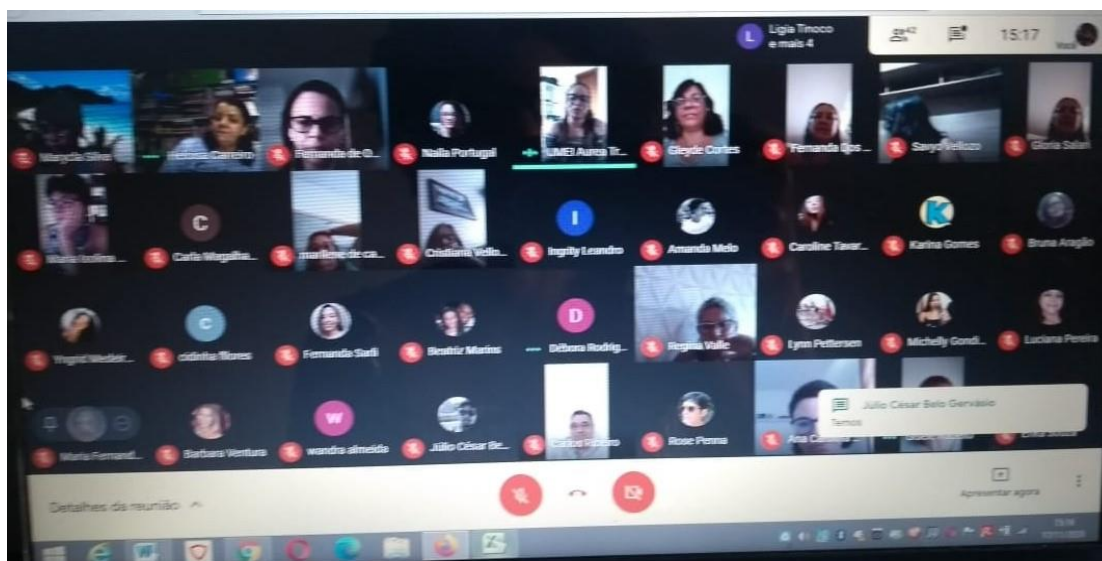


Figura 33: Projeto *ENTREUMEIs*
 Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

A quarta e última orientação que o documento oficial da FME faz é em atenção a manter os registros de todo o trabalho desenvolvido, sobretudo no período de pandemia, quando o processo acontece fora das unidades educativas da rede municipal, considerando os documentos norteadores as DCNEI (2009), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede de Niterói (2010) e demais legislações em vigor como aportes para as ações e produções.

Com efeito, a orientação aqui era a construção de uma documentação pedagógica - *portfólio digital* -, organizada por cada unidade, contendo todo o trabalho desenvolvido nesse *espaçotempo* de pandemia, contendo: um breve relato das/dos professoras/es responsáveis por cada grupo de referência; registros fotográficos que conversem com as ações pensadas coletivamente pelos grupos; ações realizadas com as famílias e, por fim, uma avaliação do trabalho educativo desenvolvido.

O portfólio da UMEI pode ser visto na página do Facebook (@umeivmoraes), no link de acesso: https://drive.google.com/file/d/1cldpvmR4HOmedUeJ8fSdrTS5-4FkEi-H/view?usp=drive_web, por toda comunidade escolar e quem mais quiser conhecer o nosso trabalho. Os relatos e a avaliação feita do trabalho pedagógico do ano letivo de 2020, pelas(os) profissionais da UMEI, nos revela/revelou que o Facebook é a rede social mais utilizada, pelo fácil acesso das famílias.

Porém, não democrática, pois sabe-se que muitos ainda não têm acesso à internet ou apresentam dificuldade de conectividade às redes e dispositivos. A organização da educação infantil remota é o grande desafio desse “novo tempo”.

Apesar das/dos professoras/es destacarem que o retorno serve de acalento e estímulo ao trabalho, ao mesmo tempo ficou explícito que seria inviável a cobrança deste retorno por conta da dificuldade de acesso à internet, e principalmente, porque esta prática não corrobora com a proposta da Educação Infantil pautada em documentos oficiais, como: as DCNEIs, o Referencial Curricular de Niterói e o Projeto Político Pedagógico da UMEI.

O grupo destacou algumas considerações em relação à realidade que nos foi posta, no ano letivo de 2020:

· A sensação de impotência mediante o isolamento e distanciamento social que se deu de forma inesperada, nos afastando de nossa rotina profissional com as crianças.

· A necessidade de nos adaptarmos ao contexto pandêmico, além de termos que nos reorganizar quanto às práticas pedagógicas não presenciais, destacando que a Educação Infantil não tem caráter escolarizante, e conseqüentemente não tem ensino remoto.

· Nossa preocupação quanto a questão emocional das crianças, família e profissionais num possível retorno foi unânime no grupo, além da necessidade de um possível apoio profissional através de um trabalho intersetorial entre diferentes profissionais da SMECET e da UMEI.

· Refletimos também sobre a questão do retorno das propostas postadas nas redes sociais por parte das famílias.

· A professora Fernanda Souza destacou a necessidade da continuidade do trabalho em uma perspectiva de Educação Antirracista, atentando para a lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo.

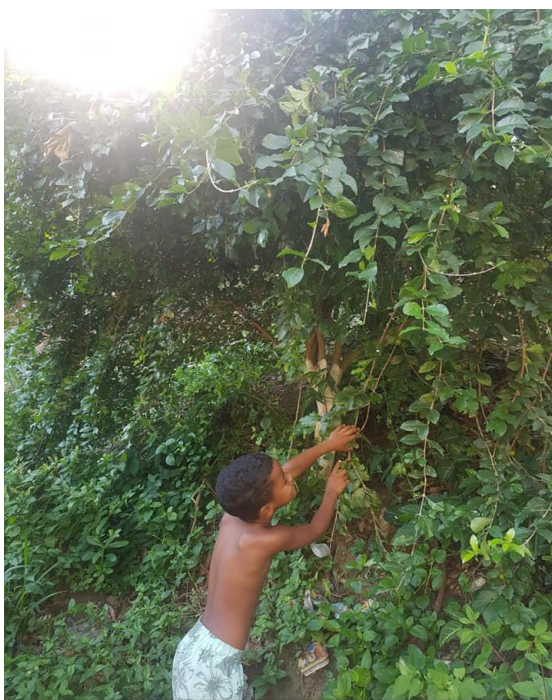
(Reunião de avaliação
Anotador cotidiano - 10/02/2021).

(Anotador cotidiano, 2020)

Quanto aos avanços e desafios nas *vias* do desenvolvimento do trabalho pedagógico, pensamos que a aprendizagem na educação infantil se dá, principalmente, nas diferentes

interações. Por isso, compreendemos que, ainda que tenhamos avançado em relação ao manuseio das tecnologias, o estar presente, o dia a dia, a troca, o tocar, o sentir é o que traz a potência na Educação Infantil. Ter que lidar com ferramentas tecnológicas de uma hora para outra não foi tarefa fácil, tal como estar aberto às novas formas de interação ao vivo, como em *lives*, sobretudo para os mais tímidos.

Os/as professores/as precisaram se adaptar a uma alternativa de conexão com as crianças e suas famílias: gravar vídeos, preparar contações de histórias ao vivo, preparar materiais que pudessem ser compartilhados por meio de imagens, compreender e utilizar ferramentas que nunca viram antes. Além disso, também enfrentaram problemas com conectividade e a infraestrutura de algumas famílias que não dispunham de recursos tecnológicos ou *Wi-fi* para interagir com elas/eles.



UMEI Vinicius de Moraes

Publicado por Fernanda de Oliveira

Olá, meus amores, espero que todos estejam bem!!!
 Hoje nossa brincadeira chama-se “Abraçando a Natureza”.
 Vamos precisar que vocês observem, em suas casas,
 o local que possui um cantinho da natureza.
 Tire uma foto bem bonita nos mostrando se você tem um jardim,
 uma árvore frutífera ou uma planta que esteja no vaso.
 Mas por favor não deixem de tirar uma foto e nos enviar,
 para que possamos admirar juntinhos toda beleza que a natureza nos oferece!!!
 Contem para gente como são as folhas (grandes ou pequenas), se tem cheiro, sua textura, galhos, tronco e frutos (se possui ou não).
 (*Proposta adaptada do livro: Brincando e aprendendo com Mindfulness)

Figura 34: Atividade remota
 Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

Percebemos que as crianças sentem muita falta dos *espaçostempos* da UMEI. Acreditamos que, por isso, gostam de estar (com)partilhando seu dia a dia conosco. Assim, foram surgindo propostas que movimentaram crianças, professoras e profissionais da escola, o que se transformou em uma grande brincadeira entre todas e todos. Contar que o dente caiu e mandar a foto; que o irmãozinho nasceu; que descobriu a máquina de escrever; que fez biscoitos

de banana com a avó; o que estão fazendo com o material dos kits educativos que receberam; a brincadeira de cabana, como fazem no pátio da UMEI. Trata-se de atividades significativas e de muito valor afetivo para as crianças, que fazem questão de nos contar, mostrar e (re)viver. Uma forma de estarmos (con)vivendo com esse cotidiano da UMEI de forma remota. Aproximações... (re)significações.

As crianças, mesmo durante esse momento delicado, marcado pelas incertezas, estavam em constantes interações com seus pares e com os adultos do seu convívio, fazendo formulações acerca do mundo à sua volta. Percebemos, assim, que no contexto da pandemia da Covid-19 elas não estiveram alheias ao que estava acontecendo à sua volta.



Figura 35: Atividade remota – campanha para uso da máscara
Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

Um dos grandes desafios que enfrentamos na UMEI, no período de pandemia, foi a falta de contato físico e interação presencial, e na busca de estabelecermos um diálogo de proximidade com as famílias e acolhida às crianças, realizamos encontros virtuais através do *Google Meet* e transmissões ao vivo (*lives*), via *Facebook*. No entanto, alcançar todas as crianças, através da tecnologia, foi fácil, principalmente pelas questões econômicas, que não permitem que as famílias tenham acesso à internet de banda larga, mas buscamos diariamente estabelecer contato com as crianças, famílias e profissionais da UMEI, através do *WhatsApp* e *Facebook*, criando, recriando e fortalecendo vínculos afetivos.

Sabemos que boa parte da população brasileira não tem acesso à internet ou possui computador em casa. De acordo com os dados levantados em uma pesquisa realizada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), sobre o acesso à internet, à

televisão e à posse de telefone móvel celular para uso pessoal, 45,9 milhões de domicílios do país ainda não tinham acesso à internet. E o celular é o equipamento mais utilizado pelos domicílios brasileiros para acessar a internet (99,2%). Este último dado foi evidenciado quando começamos fazer os grupos de *WhatsApp* para o envio das propostas brincantes para as crianças.

Tavares (2020), em uma publicação feita no início da pandemia no Brasil, apresentou um dado significativo do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2019), que intensifica essas informações acima e corrobora este estudo: “o telefone celular é o único meio de acesso à internet nas classes C (61%) e D (85%). E ainda, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), 55% dos acessos móveis do país são pré-pagos”.

Diante do exposto, percebemos uma participação pontual de poucas crianças e suas famílias nas proposições feitas pela *internet* – nas interações nos grupos de *WhatsApp*; nas transmissões ao vivo (*lives*) e postagens de propostas pelo *Facebook/Instagram*, bem como os encontros virtuais feitos pela Plataforma *Google Meet*.

Diante de tantos desafios, a questão da gestão nesses tempos pandêmicos deve ser um aporte para (re)visitarmos o projeto político-pedagógico com os coletivos, (re)pensarmos o nosso papel enquanto profissionais da educação, além de reorganizarmos *espaçostempos* constituídos para a Educação Infantil pública popular, de forma a atender às expectativas e aos interesses das crianças e de suas famílias.

As experiências aqui compartilhadas me levam a pensar sobre a essencialidade do escutar e acolher aquilo que as crianças expressam como suas necessidades. O quão significativas são as suas contribuições sobre o mundo que as cercam. Da mesma forma, revelam que podemos disponibilizar *modos outros* de escuta e diálogo, potencializando a relação família-escola como um aspecto basilar da Educação Infantil. Nesse contexto de pensamento, considerar *espaçostempos* em interação e acolhimento às famílias nos possibilita compreender as expectativas, ideias e conhecimentos que este coletivo tem sobre a educação das crianças pequenas e os muitos desafios que ainda temos nesse *espaçotempo* de pandemia.

Seguimos nos mobilizando na construção de uma pedagogia da infância que se contraponha a um modelo homogeneizador e hierarquizado de educação de crianças pequenas, ainda tão presentes nas práticas pedagógicas. Nos *espaçostempos* vividos nestes contextos, buscamos tecer relações circulares com as crianças, vivenciar a alteridade e visibilizar a potência das vozes infantis. Consideramos que os atravessamentos que perpassam nosso cotidiano nos colocam em um movimento constante de reflexão para pensarmos outros modos de fazer a Educação Infantil, tecida e vivida na intensidade das relações que construímos com os coletivos da UMEI.

As contribuições de Paulo Freire, em meu estudo e pesquisa, se estendem e redimensionam a práxis pedagógica com a educação das infâncias das classes populares. Em diálogo, o educador me auxilia na busca por uma pedagogia para todas e todos, mediante uma luta libertadora, que “só faz sentido se os oprimidos buscarem a reconstrução de sua humanidade e realizarem a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos - libertarem-se a si e os opressores” (FREIRE, 1987, p. 30). O processo libertador, percorrendo essa visão, acontece de uma intencionalidade política e ética que assume um futuro voltado para a transformação social. E, que futuro queremos para essas crianças pequenas das classes populares?

5.1.1 CAP UE²⁴/2020: Primeiras conversas com o grupo de profissionais da UMEI - a construção do Plano Local

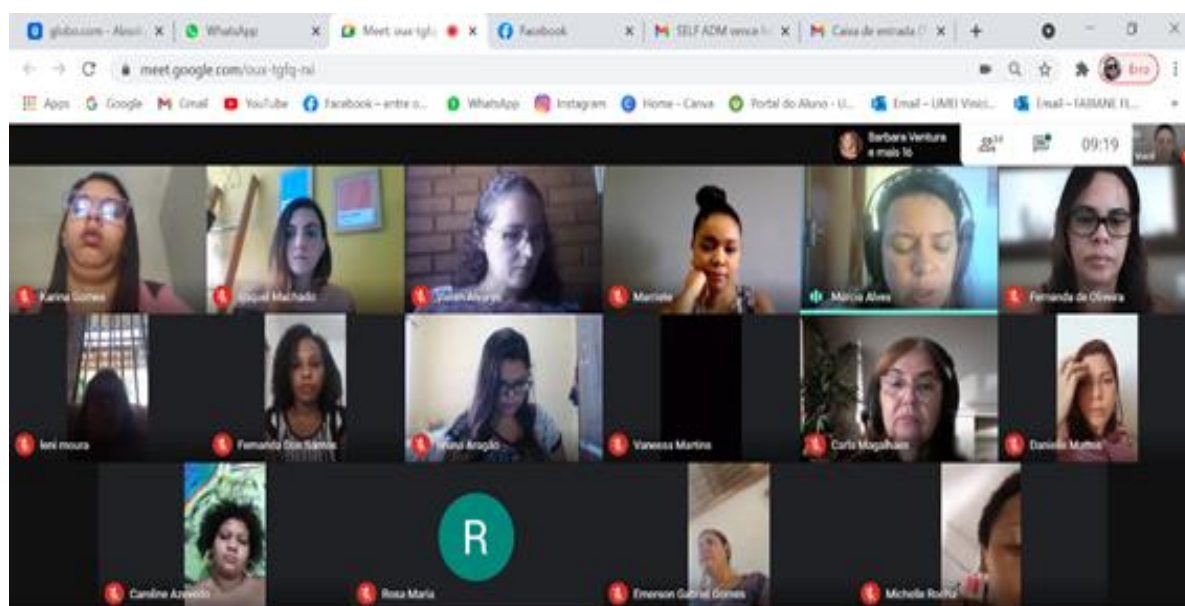


Figura 36: Atividade remota – construção do Plano Local da UMEI
Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

²⁴ O CAP UE - Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar – acontece no início dos semestres letivos, ou seja, em fevereiro, antes do retorno das crianças do período de férias escolares, e também no mês de agosto, após o recesso de julho, na primeira quarta-feira do mês, dia de reunião pedagógica na Rede Municipal de Niterói.

A construção do Plano Local²⁵, fruto de uma ação coletiva de professores, funcionários e equipe de articulação pedagógica da UMEI Vinicius de Moraes, visou a formalização de ações práticas para o momento inédito que vivemos com a pandemia da Covid-19. O processo de construção foi todo feito de forma virtual, ainda quando não havíamos retomado às atividades presenciais.

O ano letivo de 2020 iniciou nos dias 3 e 4 de fevereiro com o Conselho de Avaliação e Planejamento da Unidade Escolar (CAP UE), acerca da organização da UMEI e dos grupos de referências, através da escolha das(os) professoras(es) para o trabalho com crianças nos GREIs de 2, 3, 4 e 5 anos que compreende a Educação Infantil, bem como nos quatro (04) grupos de 1º ano, do Ensino Fundamental.

A Equipe pedagógica (direção, pedagoga e coordenação) destacou a importância do trabalho bidocente na Educação Infantil, o qual envolve o planejamento das práticas pedagógicas, da organização dos *espaçostempos* e da articulação do educar e cuidar, cotidianamente, pelas duas professoras regentes de um mesmo grupo de referência.

Dessa maneira, orientamos que as professoras se organizassem quanto as salas de referência, planejassem o acolhimento e inserção das crianças com as famílias, estabelecendo as rotinas e os espaços que seriam utilizados pelos grupos.

Com as professoras do Ensino Fundamental, a conversa não foi diferente. As crianças dos grupos de 1º ano, mesmo estando em outro segmento da educação, ainda são pequenas, que fazem parte do todo da UMEI, portanto, estão inseridas neste contexto de acolhimento e inserção.

Com relação à Educação Especial e à Sala de Recursos, conversamos com o coletivo sobre a importância das professoras de apoio especializado estarem articuladas e integradas em todo trabalho do grupo de referência - planejamento das práticas pedagógicas, organização dos *espaçostempos* e articulação do educar e cuidar – do qual fazem parte, em diálogo com as professoras regentes. Assim, nesse momento inicial e anterior à pandemia da Covid-19, as ações propostas para pensarmos o trabalho realizado em 2020 estavam articuladas a:

- Conversa inicial sobre uma proposta de Projeto Instituinte/2020, acerca das propostas educação étnico-racial e antirracista.

²⁵ Documento elaborado no biênio 2020/2021 para traçar diretrizes para o retorno das atividades da educação municipal, em especial, as presenciais, ainda que também se fizessem necessárias as atividades remotas. Elaborado pela comunidade escolar (profissionais, representação de estudantes e CEC) desta unidade de educação em consonância com as “Diretrizes para a construção dos planos locais de retorno às atividades presenciais da Educação Municipal de Niterói: cuidar de si, do outro e do ambiente em tempos de COVID-19 e com as normativas legais”.

- Necessidade de revisitar o Projeto Político-Pedagógico, frente ao grupo de professoras/es concursadas/os que entraram para o quadro profissional da UMEI em 2019.
- Organização dos cantinhos de leitura e outros espaços, nas salas de referência de cada GR/GREI, devido a não haver mais o espaço de sala de leitura na UMEI. Isto aconteceu para atender à reivindicação do coletivo quanto à sala de professores.
- Atendimento da reivindicação de 2019 do coletivo para a constituição da sala de professores.
- Garantia dos horários de 1/3 de planejamento pedagógico das professoras dos GRs de 1º ano escolar, principalmente quando há falta prevista do professor de educação física e faltas no quadro profissional da UMEI de professores de arte e línguas para atender o ensino fundamental.
- Garantir a utilização das reuniões pedagógicas às quartas-feiras, além do espaço de tomadas de decisões, com formações continuadas, estudos e oficinas que potencializam as práticas políticas educativas com as crianças e famílias.

O período letivo com as crianças iniciou-se no dia 6/2/2020 com a Educação Infantil permanecendo na UMEI até às 15:30h, durante todo o mês de fevereiro, em um processo de acolhimento e inserção. Retornamos nossas atividades no dia 2/3/2020, após o recesso de Carnaval, quando pouco tempo depois fomos pegos de surpresa pela suspensão das atividades presenciais, ocorrida em 16/3/2020, em consequência da pandemia da Covid-19.

Diante do que vivemos ao longo do ano de 2020, quando foi decretada a necessidade de isolamento social, exigindo estarmos distantes dos nossos coletivos, o meado do ano foi o momento de unirmos forças e ideias para pensarmos com nossos pares e outros - escolas da Rede Municipal, SEMECT, FME, coletivos de estudo e pesquisa, coletivo de diretoras, entre outros grupos dos quais fazíamos parte, na construção de um planejamento que nos possibilitasse a retomada presencial e segura das atividades com crianças e estudantes.

Para a elaboração do documento, em um primeiro momento, compartilhamos o documento oficial “Diretrizes para a construção dos Planos Locais de retorno às atividades presenciais da Educação Infantil de Niterói: cuidar de si, do outro e do ambiente em tempos de Covid 19” (NITERÓI, 2020), com o coletivo da UMEI para que todas e todos tomassem conhecimento dele. Em seguida, sugerimos que se organizassem em grupos menores e fizessem as considerações pertinentes, considerando realidade local e do entorno da comunidade na qual a UMEI Vinicius de Moraes está inserida, com suas particularidades.

Diante dessas considerações, cada grupo foi subdividido em comissões de trabalho vinculados a cada dimensão: Segurança Sanitária e Alimentar; Planejamento, Currículo e Avaliação; Intersetorialidade e Acompanhamento Territorial e Infraestrutura e Recursos Humanos. Os grupos eram formados por merendeiras, pessoal da limpeza, professoras/es e equipe gestora da UMEI. As reflexões e discussões feitas por esses grupos foram levadas para as famílias participarem e darem suas opiniões, em um encontro virtual.

A parte metodológica do Plano Local apresenta as proposições e os procedimentos pensados para o desenvolvimento das atividades presenciais e não presenciais, em articulação com o Projeto Político-Pedagógico da UMEI. Algumas questões que levantamos com o grupo: Como pensamos em organizar o ensino híbrido? Como o currículo poderá ser organizado para condução do processo de aprendizagem das crianças da educação infantil e das/dos estudantes do 1º ano escolar? Quais procedimentos digitais e/ou convencionais são mais viáveis, a fim de propiciar as experiências e a aprendizagem de forma virtual?

Dando prosseguimento à dinâmica para construção do Plano Local, durante as reuniões pedagógicas semanais, socializamos as considerações no grupo, nas quais todas e todos puderam colocar-se para a elaboração do documento e as ações a serem realizadas para, enfim, compilarmos as considerações em um documento único e específico da UMEI, em consonância com as normas sanitárias e documentos oficiais.

Com efeito, as ações realizadas no 1º semestre/2020 foram pontuais e aconteceram através da entrega das cestas básicas para as famílias; do início do processo de interação com as crianças e famílias através das redes sociais (@umeivmoraes), bem como contatos via *WhatsApp*; a continuidade dos encontros pedagógicos com professoras e professores através da Plataforma *Google Meet*. Por fim, através do planejamento e início dos encontros remotos com crianças e suas famílias, pela Plataforma *Google Meet*.

Durante o processo de elaboração do Plano Local da UMEI, nos desestabilizamos por muitas vezes em virtude de nossas reflexões, pois muitas eram as questões colocadas pelos grupos de trabalho que nos faziam duvidar de que, na sua concretude, o documento atenderia às realidades cotidianas que estavam sendo postas, assim como se a SEMECT e FME cumpriram com as urgências apontadas no plano, a exemplo da colocação da calha na quadra poliesportiva, pois este foi o espaço principal apontado para a acolhermos as crianças no período da pandemia, por ser aberto e arejado, sendo que nos dias de chuva nos impossibilitava a sua utilização.

Igualmente, era visível a preocupação, o medo e a insegurança da comunidade escolar – profissionais da UMEI e algumas famílias - com um retorno presencial antes de sermos

vacinadas/os. Ainda que nosso olhar para o plano local tenha sido cauteloso e de muito cuidado, não tínhamos garantia como viveríamos dentro do espaço escolar.

O distanciamento social impôs a ausência de algo fundamental, sobremaneira para a os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, que estão no início do processo de alfabetização. Assim como no Ciclo Infantil – Educação Infantil - as crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental ainda são bem pequenas e necessitam da presença física, da interação, da dimensão dialógica, do contato visual, das trocas e experiências presenciais e relacionais com as professoras e seus pares.

Considerando os grandes desafios que as crianças teriam em manter o distanciamento dentro do ambiente escolar e a complexidade que os profissionais encontrariam na rotina escolar, para seguir todos os protocolos de segurança sanitária, os alunos do 1º ano (1º ciclo) ocuparam a última etapa do retorno gradual às aulas presenciais, voltando, primeiramente, os alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, quando houve a liberação por parte das autoridades. Ainda sem previsão de retorno, foi necessário pensar em um movimento de organização do trabalho a ser desenvolvido dentro dessa nova realidade. Neste sentido, precisamos pensar no ensino híbrido como tendência dos tempos modernos: uma estratégia de aprendizagem que une momentos presenciais e momentos digitais, havendo necessidade de complementação em sala de atividades.

A UMEI Vinicius de Moraes possui 4 grupos de referência 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Os grupos são formados pelo critério etário (6 anos), com crianças vindas, em sua maioria, da Educação Infantil da própria UMEI. Seguimos as orientações pedagógicas previstas pelos referenciais e diretrizes oficiais, que indicam o início do processo de alfabetização. Entendemos que a complexidade do processo de alfabetização requer a continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos do desenvolvimento das crianças nessa respectiva faixa etária. Em 2020, o quantitativo de crianças nos Grupos de Referência (GR) era assim distribuído:

- GR 1A – 26 crianças - Professora Olga Uchôa (tinha idade de risco);
- GR 1B – 18 crianças – Professora Giselle Estupinhã;
- GR 1C – 25 crianças – Professora Suelane (estava em licença-maternidade)
- GR 1D – 27 crianças – Professora Débora Rodrigues

No GR de 1º ano, tínhamos 3 crianças com deficiência: uma com deficiência física no GR 1A, que necessitava de professora de apoio especializado, e 2 no GR 1C, uma com Transtorno do Espectro Autista e outra com deficiência física, dividindo a mesma professora

de apoio. Com toda atenção, o retorno dessas crianças à rotina escolar precisava considerar as peculiaridades que as expõem a um maior risco de contaminação pelo novo coronavírus nas atividades escolares, no uso de transporte, na possível dificuldade de uso dos EPI e na mobilidade e circulação pelos espaços e diferentes ambientes.

Aqui, apontamos os desafios vividos nos momentos de higienização das crianças com deficiência. Diante das peculiaridades destacadas, há alto grau de dificuldade em manter distanciamento social e frequente higienização de suas mãos, bem como o atendimento de duas crianças por uma única professora. Considerando a vulnerabilidade dessas crianças e a garantia de direito à educação sem qualquer prejuízo em razão de discriminação, seguimos a proposta de retorno, com etapas estabelecidas juntamente com a SMS/FMS, dependente das avaliações de situação de contágio e contenção realizadas, com frequência, por equipe especializada:

1. As crianças com deficiência matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental e as da Educação Infantil terão início ao processo de retorno às aulas na última etapa de retorno presencial.
2. As crianças com deficiência retornarão às aulas, também em sistema de rodízio, com horário reduzido.
3. Todo material produzido para os grupos de 1º ano será adaptado pelas professoras de apoio especializado e sala de recursos.
4. Periodicamente, manteremos contato com as famílias e as crianças via *WhatsApp*.
5. Entre outras orientações que são cabíveis a todas as crianças da UMEI que estarão no Plano Local.

As ações projetadas para o 2º semestre de 2020 visaram à operacionalização da Unidade de Educação Infantil e o compromisso com a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, prosseguimos com as atividades remotas de maneira a fortalecer os vínculos criados entre escola, criança e por transmissão ao vivo pela página @umeivmoraes – *Facebook*. Nesse momento, já tínhamos percebido que a participação das crianças e suas famílias nas propostas havia diminuído consideravelmente, pois muitas delas haviam retornado ao trabalho presencial e, desta maneira, isso dificultava a participação nos grupos de *WhatsApp*, bem como o acesso dos dispositivos pelas crianças que eram gerenciados pelas famílias.

Diante dos entraves colocados, o coletivo docente achou que o melhor caminho seria continuarmos com as propostas de transmissões ao vivo pelo *Facebook*, pois estes encontros ficariam gravados e poderiam ser vistos pelas crianças e famílias em um momento mais

oportuno para elas. A primeira sessão ocorreu com a animação *La Luna*, com a mediação das professoras Fabiane Florido (diretora) e Juliana Azeredo (GREI 5B).

1. Sessões de segunda: Projeto Vinicius convida... para a contação de histórias, poesia etc.

Agenda dos encontros:

- 26/10 – “Cinco minutos de curta” – La Luna
- 02/11 - “Cinco minutos de curta” – Alma carioca: um choro de menino
- 09/11 - “Vinicius” convida Lili Balonecker
- 16/11 - “Vinicius” convida Carol Loback
- 23/11 - “Cinco minutos de curta” – Calango
- 30/11 – “Cinco minutos de curta” - Animação feita pelo GREI 5A – Turma da minhoca (2019)
- 07/12 – “Vinicius” convida... a mascote Bia e sua família para conversar sobre seus quadros: Retratos de pandemia.
- 14/12 – “Vinicius” convida... para a poesia: Fernanda Souza, Débora José, Júlio Bello e Fabiane Florido.

UMEI Vinicius de Moraes fez uma transmissão ao vivo.

Publicado por Stream Yard

“Vinicius” convida para a Roda de conversa...

Bia, mascote da UMEI, e sua família para conversamos sobre seus belos quadros!!!

"Retratos da Pandemia"



Figura 37: Live com a família da Bia – GREI 5B

Fonte: Arquivo da UMEI – Facebook, 2020

2. “Senta que lá vem história” – projeto que acontece quinzenalmente, às sextas-feiras. Contação de história por uma professora, ao vivo, pela página do Facebook - @vmoraes.
 - 13/11 – “Bruxa, bruxa venha a minha festa” – Professoras Danielle Fernandes e Wandra Almeida.
 - 27/11 – “Dona cigarra e dona formiga em tempos de pandemia” – Professoras Regina Valle e Lígia Tinoco.
 - 11/12 – “Chapeuzinho Amarelo” – Professora Bruna Gurgel.

As formações com os coletivos de professores, assim como os encontros com as famílias, estiveram presentes nos movimentos destacados abaixo:

1. Seminário entre UMEIs (UMEI Áurea Trindade Pimentel e UMEI Vinicius de Moraes) – 15h
 - 17/11 – Conversando sobre literatura e projetos literários com a Professora Dr^a Heloisa Carreiro (UERJ/FFP).
 - 25/11 – Conversando sobre nossas práticas... (Trocadas de experiências entre as professoras das UMEIs).
 - 09/12 – Conversando com o DASS/FME
2. Reuniões pedagógicas às quartas-feiras.
3. Participação no Curso Infâncias Brasileiras/UNIRIO.
4. Reunião com as Famílias e crianças (Plataforma Meet)
 - 5/11 – GREIs: 5A, 5B, 5C e 5D
 - 10/11 - GREIs: 4A, 4B, 4C e 4D
 - 12/11 - GREIs: 2A, 3A, 3B
5. Reunião com as famílias, professoras de Apoio Especializado, Sala de Recursos, EAP da UMEI e professoras dos GREIs com a equipe de Educação Especial da FME.

Em janeiro de 2021, após o recesso de Natal e Ano Novo, continuamos com as atividades não presenciais, pois ainda precisávamos cumprir o calendário letivo de 2020.

5.2 DE VOLTA À UMEI: O PROCESSO DE RETOMADA ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS NO ANO DE 2021



Figura 38: Brincadeiras na quadra
Fonte: Arquivo da UMEI – Instagram, 2022

*Vida, pão, vacina e educação!*²⁶

O ano de 2021 se inicia com a incerteza de como e quando retornamos às atividades presenciais nas unidades escolares e UMEIs da Rede Municipal de Niterói. Este período ainda foi marcado por mudanças de governo na Secretaria de Educação, assim como nas equipes gestoras da FME. A epígrafe acima – slogan criado por um movimento estudantil organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) – revela o protesto contra Bolsonaro e a indignação de viver num país em que seus governantes não valorizam a vida da população brasileira. Os estudantes, organizadores do movimento, exigiam a vacinação urgente para toda a população, condições para as famílias se alimentarem, auxílio emergencial justo, direito à vida e ao conhecimento.

Na Rede Municipal de Educação de Niterói, os profissionais da educação, juntamente com o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE) - Núcleo Niterói, também enfrentavam um momento de luta pela garantia da vacinação antes do retorno presencial, e a exigência do cumprimento das adequações necessárias aos espaços físicos, apontadas nos Planos Locais de cada unidade.

²⁶ Associação Nacional de Pós-Graduandos, União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e União Nacional dos Estudantes (ANPG/UBES/UNE). Disponível em: vidapaovacinaeducacao.com.br.

Segundo as Diretrizes para Sistema de Vigilância Escolar – Monitoramento do Retorno às Atividades da Educação de Niterói (NITERÓI, 2022, p. 8),

Em setembro de 2021 foi instituído o Programa Novo Normal Niterói, através do Decreto nº 14.141/2021, onde foram definidas etapas graduais, protocolos, método de monitoramento, comunicação e recomendações de medidas intersetoriais para melhor apoiar a população na transição do enfrentamento à epidemia COVID-19, sobretudo pelo avanço da cobertura vacinal na cidade e pelas expertises desenvolvidas ao longo desses 20 meses de Pandemia. Ressalta-se que a Vigilância Escolar está vigor desde outubro de 2020, quando houve retorno das atividades escolares das unidades privadas.

Contudo, mediante a instituição do Programa Novo Normal Niterói (2020), foi necessária a atualização das diretrizes para monitoramento dos escolares e trabalhadores da educação (NITERÓI, 2021), já que se iniciava um novo ano letivo na cidade, tanto para os estabelecimentos públicos quanto para os privados.

No período que estivemos em distanciamento e isolamento social, ficou evidente que a mudança drástica no cotidiano das crianças e suas famílias também potencializou alguns desafios mitigados pelas UMEIs, além de trazer outros intensificados na pandemia. A primazia de construir um relacionamento empático, amigável e solidário com as famílias, de modo a estreitar o contato e estabelecer um vínculo afetivo, tornou-se um movimento relevante neste momento de retorno.

Contudo, o que muito nos preocupava e o nosso maior desafio era, diante da forma inflexível que a SEMECT e FME nos exigia a seguir os protocolos sanitários nos espaços da Educação Infantil (que acreditamos fazer-se necessário segui-los), ao mesmo tempo precisávamos buscar estratégias para lidar com essa tensa situação sem perder a identidade da educação e o cuidado das crianças de 2 a 5 anos de idade.

Assim, a atenção na construção coletiva do Plano Local, no planejamento das ações educativas que envolviam as atividades presenciais, precisavam estar em diálogo com a ideia de criança, a concepção de currículo, o papel da/o professora/r, os *espaçotempos* da UMEI e a função sociopolítica e pedagógica da educação das crianças pequenas, que são afirmadas no Projeto Político-Pedagógico da UMEI. Nesse contexto, compreendemos que a proposta de retorno às atividades presenciais precisava “considerar, primordialmente, o melhor interesse da criança” (UNICEF, 1989, p. 5).

Para tanto, é imprescindível considerar, mesmo em um *espaçotempo* de pandemia, os saberes e fazeres da criança, os modos de viver suas experiências no cotidiano, no qual acontecem as aprendizagens, bem como as formas de interação entre e com seus pares, outras crianças e adultos.

Tínhamos consciência de que o medo do contágio da Covid-19 no espaço da UMEI não podia imperar sobre nós e transformar o cotidiano da educação infantil em uma “rotina restritiva das possibilidades de interlocução, interação, movimento, desejos e necessidades que são imprescindíveis a qualquer criança para viver, com o mínimo de dignidade, a sua infância”. (CRUZ; MARTINS, 2021, p. 157). Outrossim, era impossível aceitar que a ideia de Educação Infantil como guarda ou tutela – para crianças de 0 a 3 anos - e como preparatória – para as crianças de 4 e 5 anos –, já em idade obrigatória, se materializasse na composição dos *espaçostempos*, na organização de materiais, grupos e proposições cotidianas.

Com relação a esse aspecto, travamos uma luta com a Secretaria de Educação, pois a exigência era que enquadrássemos as crianças nos espaços. Isto significava delimitar os espaços que cada criança poderia habitar na UMEI: nas salas de referência, nos pátios, no refeitório etc. Uma prática que não dialogava com o documento construído pelo coletivo de profissionais da unidade, tal como não trazia a criança para a centralidade do processo educativo expressada na concepção de currículo presente nas DCNEI (BRASIL, 2009).

De acordo com Campos et al. (2020, p. 2), o retorno às creches e pré-escolas deve estar em consonância com os “direitos humanos fundamentais da criança”. Esse pensamento confirma a concepção, presente nas DCNEI (BRASIL, 2009), de que as interações e brincadeiras são os eixos que devem embasar todas as ações pensadas na Educação Infantil. Assim, nos momentos de reflexão e discussão para a construção do documento, pensávamos: como possibilitar diferentes formas de a criança “ser e estar” – brincar, (*com*)viver, vivenciar, interagir, explorar, expressar-se... – na UMEI, mesmo adotando medidas de prevenção do contágio do novo coronavírus? Um grande desafio.

No dia 5/5/2021, iniciamos o processo de retomada às atividades presenciais nas escolas, após a Prefeitura de Niterói decretar que a cidade se encontrava no estágio de transição gradual adequado para que crianças e estudantes retornassem às unidades educativas em segurança, e com as medidas sanitárias indicadas pela SMS e FMS cumpridas. Porém, profissionais da educação de Niterói só começaram a ser vacinados no final do mesmo mês.

A UMEI Vinicius de Moraes retornou no dia 10/5/2021, após confrontar à FME sobre as adequações necessárias à retomada, apontadas no plano local, e não consideradas, inicialmente pelo órgão central, para o retorno das crianças. A afirmação da nossa luta por um espaço minimamente adequado e seguro para o acolhimento e desenvolvimento das proposições feitas às crianças é revelada pelas palavras de Cruz e Martins (2021, p. 163), quando apontam que

A adequação do espaço como condição para a minimização dos riscos de transmissão do Coronavírus constitui-se um grande desafio, pois, além das incertezas sobre as formas de contágio e a eficiência dos recursos de proteção, muitas creches e pré-escolas brasileiras têm como característica a precariedade das condições dos seus ambientes.

Apesar de a UMEI não ter sido construída para atender à Educação Infantil, como já contextualizado anteriormente, a escola possui salas de referência amplas, arejadas e climatizadas; o tamanho dos banheiros atende ao quantitativo de crianças; conta com banheiros adaptados, rampa de acesso, corrimãos e piso tátil para pessoas com deficiência. Enfim, o grande desafio não era com a precariedade das condições dos espaços da escola. O problema que enfrentávamos e pedíamos solução à FME era em relação à colocação de calhas no telhado da quadra, algo que já havia sido apontado há dois anos, pois este é único espaço externo amplo para acolher um maior número de crianças ao mesmo tempo, nesse contexto de “novo normal”, como apontado no planejamento da Educação Infantil.

No planejamento do retorno, além da adequação dos espaços para o desenvolvimento das propostas com crianças, na tentativa de minimizar riscos de transmissão do vírus, consideramos outros importantes fatores, como os que envolviam a (re)organização e (re)distribuição das crianças e professoras/es em seus grupos de referência; processos de formação para profissionais das escolas, especificamente para nós, professoras das infâncias, que em um contexto pandêmico precisamos (re)pensar os modos de cuidar e educar as crianças.

Compreendemos que esses processos formativos devem contar com colaborações das áreas intersetoriais, a exemplo da Saúde, Assistência Social, Psicologia, entre outras que se fazem necessárias. Com a Saúde, através da Vigilância Sanitária, mantivemos um diálogo de orientação sobre protocolos para a diminuição de riscos de contágios nas diversas situações comuns cotidianas na Educação Infantil, desde o acolhimento na chegada das crianças à UMEI, passando pelas variadas propostas realizadas no dia – brincadeiras, alimentação, higiene -, nos diferentes *espaçostempos* vividos na escola por elas.

Da mesma forma, a vigilância sanitária fez uma conversa com as famílias acerca de procedimentos que diminuem os riscos de contágio em situações domésticas, assim como no trajeto que percorrem diariamente até à escola, ao trabalho, entre outros, além do reconhecimento precoce do adoecimento pela Covid-19. Com os grupos gestores das unidades escolares, a Subsecretária de Saúde de Niterói, Dra. Camilla Franco, fez duas conversas: uma anterior ao retorno, e a outra, no início do ano de 2022, ambas relacionadas às orientações para a organização dos espaços educativos, condutas de triagem de estudantes e profissionais, e de rotinas com as crianças pequenas, principalmente.

Ao iniciarmos o ano letivo de 2022, o Coletivo de Diretoras pela Democracia Niterói²⁷, juntamente com o Coletivo de Pedagogas de Niterói, solicitou à SEMECT e FME que houvesse uma conversa com às/aos profissionais da educação das escolas da Rede Municipal de Educação, em uma quarta-feira, dia de reunião pedagógica. Assim, foi agendada a *live* “Volta às aulas: protocolos de segurança”, no dia 16/11/2022, realizada pela subsecretária de Saúde, com mediação da equipe da FME, atendendo profissionais da educação, famílias, tal como outros interessados da comunidade escolar (COLETIVO DE DIRETORAS PELA DEMOCRACIA).

No âmbito de suas atribuições, a SEMECT/FME buscou, por meio de ações em desenvolvimento, ajustar algumas de suas estratégias junto a outros órgãos, como a SMS/FMS e a Secretaria Municipal de Assistência Social e Direitos Humanos (SASDH), a fim de prestar o apoio necessário aos profissionais, estudantes e suas famílias, no momento em que são percebidas circunstâncias capazes de afetar o quadro de saúde dos sujeitos que constituem as comunidades escolares, os trabalhos desenvolvidos e as aprendizagens em construção.

Nesse movimento intersetorial, compreendemos que é muito importante estar também em articulação com o trabalho de alguns órgãos competentes – Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Departamento de Assistência ao Servidor da FME (DASS), Coordenação de Educação e Direitos²⁸ (CEDIR/FME) - que prestam assistência às famílias, servidores, crianças e adolescentes das comunidades escolares. Ainda, que possam algumas vezes fazer parte, em colaboração com as escolas, dos processos formativos junto aos diferentes coletivos de profissionais.

Nesse sentido, apresentamos no plano local da UMEI, na Dimensão de Intersetorialidade e Acompanhamento Territorial, algumas ações que fazem parte desse contexto pandêmico, a exemplo:

- Fazer contato, sempre que necessário, com as equipes da FME (DASS, NAT, NAI)²⁹ para orientação quanto ao suporte e atendimento aos profissionais, crianças e famílias.

²⁷ O Coletivo de Diretoras pela Democracia é constituído por diretoras e diretores da rede pública de Niterói, a fim de discutir questões do cotidiano e analisar as políticas públicas com objetivo formativo. Foi constituído em 2021, quando iniciou o processo de discussão para as eleições de diretoras/es das escolas públicas municipais. Apresentado de forma antidemocrática pela SEMECT/FME às comunidades educativas, surgia o processo de habilitação que exigia a participação em trilha formativa online, formação presencial, entrega de um plano de gestão e entrevista com uma banca sobre o plano.

²⁸ Na prática, a Coordenação de Educação e Direitos (CEDIR/FME) visa assessorar as escolas nos assuntos que dizem respeito à violação dos direitos da criança e do adolescente, quando são negligenciados como através de ações preventivas.

²⁹ Atualmente, o Núcleo de Assessoria Técnica (NAT) e Núcleo de Ações Integradas (NAI) fazem parte da CEDIR/FME.

- Buscar formação para os profissionais da UMEI com os setores da saúde e assistência social.
- Manter contato com as famílias das crianças que, porventura, não retornarem à UMEI para acompanhamento e orientação quanto as situações de cada um e suas reais necessidades.
- Notificar aos órgãos competentes (Conselho Tutelar, FME) sobre possíveis evasões caso um primeiro contato familiar seja inviável.
- Notificar casos de profissionais ou crianças com suspeitas ou confirmação da Covid-19, seguindo as orientações das “Diretrizes para Sistema de Vigilância Escolar”, a fim de facilitar o fluxo e otimizar o diálogo entre a UMEI e a Unidade de Saúde de referência local. (UMEI VINICIUS DE MORAES – PLANO LOCAL, 2020, p. 20)

Ainda sobre esta dimensão, a ação estratégica da “busca ativa escolar” começou a fazer parte do plano de governo a partir de 2020, a fim de monitorar os casos de Covid-19. Todavia, no campo das prioridades na conjuntura de retorno, com a reabertura das escolas, precisamos dar uma maior atenção às crianças e estudantes que possivelmente não consigam sustentar sua volta. Deste modo, sob a determinação da SEMECT/FME, iniciamos o processo de “busca ativa” pautada nos direitos de acesso às políticas sociais, principalmente à educação (na perspectiva do acesso, da permanência e das aprendizagens dos estudantes). Sendo assim, optou-se por utilizá-lo somente em referência ao corpo discente.

As ações de *busca ativa* referidas às unidades escolares e UMEIs abarcam contatos telefônicos com as famílias, preenchimento do Formulário de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), com possíveis encaminhamentos ao Conselho Tutelar da região, caso se faça necessário. Isso, de acordo com Deliberação CME nº 38/2019 de 25/03/2019, que trata em seu Art. 26 do processo de apuração e registro da frequência escolar.

A Dimensão Segurança Sanitária e Alimentar objetivou a reorganização dos *espaçostempos* - organização de mobiliários, horários de atendimento de cada GREI, organização dos grupos de profissionais etc. O planejamento dessa dimensão foi baseado em leituras de experiências de alguns países europeus, que já haviam feito a reabertura de suas instituições de Educação Infantil - como Portugal, Espanha, Alemanha -, tal como por meio de documentos – cartas e manifestos - produzidos por representantes das universidades públicas brasileiras, a exemplo o Manifesto da ANPED (2020).

O manifesto da ANPED (2020) surgiu para confrontar as práticas de Ensino a Distância na Educação Infantil. O documento reafirma a defesa pelos direitos das crianças e suas infâncias, considerando a necessidade de escuta e planejamento coletivo de ações para a promoção de diálogo com as famílias, a fim de identificar os dilemas pelos quais têm passado crianças e suas famílias no tempo de suspensão dos encontros presenciais, haja vista que, como se sabe, que muitas encontram-se em situação de vulnerabilidade emocional e social. Nesse

sentido, embora se reconheça a necessidade de uma adequação a novos meios de comunicação por vias virtuais para a manutenção e resgate dos vínculos, não é concebido o trabalho na Educação Infantil em uma modalidade EaD.

A reestruturação do trabalho cotidiano por meio da limitação do quantitativo de crianças - até 10 crianças por GREI -, tal como o tempo de permanência delas na UMEI - iniciamos com 3 horas diárias -, e o uso, principalmente, do espaço da quadra poliesportiva, foram estratégias eficazes na redução dos riscos de contágio, pois, além da diminuição no número de crianças interagindo concomitantemente, foi delimitado um número máximo de crianças em cada sala de referência para cada professor(a), para facilitar o cumprimento diário dos protocolos sanitários e de distanciamento nas diversas situações da rotina.

Considerando que a redução do tempo das crianças ao espaço educativo poderia causar dificuldades para as famílias em que todos os adultos trabalham, buscamos repensar o cotidiano buscando considerar as especificidades dos GREIs, dialogando com os responsáveis para tentar atender às demandas de crianças, como: irmãos juntos no mesmo horário na UMEI ou em outra unidade próxima, e, em alguns casos, flexibilizando o horário das crianças com o horário de trabalho de seus responsáveis.

Com o intuito, ainda, de minimizar os riscos de contágio pelo novo coronavírus, reorganizamos os horários de alimentação no refeitório, de forma a receber menos grupos em cada horário estabelecido; marcações no piso dos corredores, espaços comuns e mesas do refeitório foram feitas, a fim de orientarmos os trajetos e evitar aglomerações. Por fim, orientamos à entrada dos GREIs pelo portão da quadra, deixando o portão principal para um fluxo menor de pessoas, como profissionais da escola, grupos de 1º ano do Ensino Fundamental e crianças que chegam de transporte escolar. Pensar em toda a ressignificação dos *espaçostempos* desse contexto de “novo normal” nos deixou bem atentas(os) e cuidadosas(os) para que o cotidiano da Educação Infantil não signifique o confinamento, tampouco o isolamento social dessas crianças.

O funcionamento do 1º ano do Ensino Fundamental foi feito por meio do ensino híbrido, com rodízios semanais entre os grupos de referência. Cada grupo de referência, dividido em dois, recebia atendimento presencial quinzenalmente, ficando a semana não presencial destinada às atividades encaminhas pelas professoras de referência através dos cadernos pedagógicos, livros didáticos, atividades impressas e/ou outras formas. A mediação desses grupos era feita de forma virtual, via *WhatsApp*.

Consoante essa dimensão, consideramos também, no plano local, o planejamento de ações educativas relativas à higienização dos ambientes e de cada pessoa no acesso e

permanência na UMEI; uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI); cuidados no atendimento ao público; triagem escolar; práticas de manipulação de alimentos adaptadas ao período de pandemia da Covid-19; distribuição de alimentos; o uso de garrafinhas individuais, tal como orientações gerais.

Corroborando essa dimensão, a Dimensão Infraestrutura e Recursos Humanos realizou o planejamento das ações considerando a necessidade de profissionais para atuarem nos diferentes espaços da escola, mediante os protocolos sanitários e de segurança a serem seguidos. Ainda, atentar para as necessidades na reorganização dos locais de acolhimento, substituição e organização de materiais que podem ser utilizados com as crianças e rodízios entre os GREIs na utilização dos diferentes espaços da UMEI.

Em diálogo com a Dimensão Planejamento, Currículo e Avaliação, nosso planejamento esteve voltado para pensarmos os modos de acolhimento e inserção das crianças na UMEI, após um longo período de distanciamento desse contexto. O nosso desafio, nesse momento, estava na necessidade de evitar um contato mais próximo com as crianças, através do toque, do beijo e do abraço.

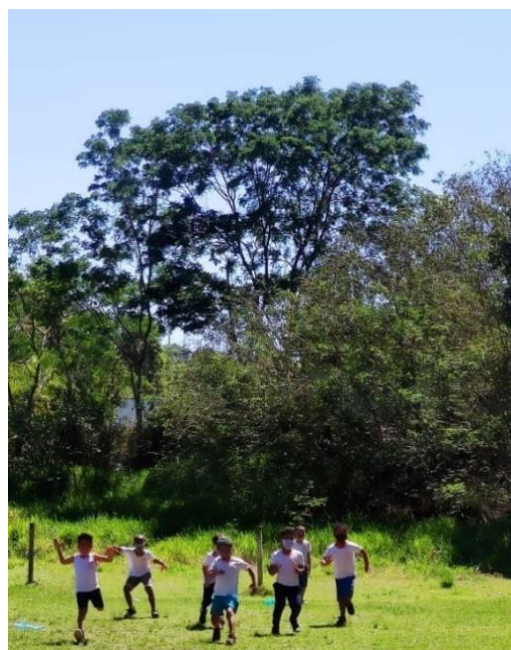
Outro fator importante pensado nesta dimensão foi o desafio em manter reuniões virtuais com as famílias, que estava evidenciado na falta de condições de participação das famílias pelas vias remotas, como já contextualizado anteriormente, e equipe pedagógica da UMEI. Ainda assim, a EAP dividia-se entre reuniões pedagógicas virtuais, com o grupo de docentes que ainda não havia retornado presencialmente ao trabalho, e reuniões com os grupos que estavam no trabalho presencial.



Figura 39: Projeto Vivências – GREI 5A e 5D – GR 1A e 1B
Fonte: Arquivo da UMEI – Instagram 2021

O planejamento dessa dimensão nos exigiu a compreensão e a potencialização das concepções que diferem a Educação Infantil do Ensino Fundamental. Nesse sentido, consideramos relevante um trabalho (com)partilhado entre os coletivos da UMEI – adultos e infantil – na defesa dos princípios éticos, estéticos e políticos definidos nas DCNEI (2009), no reconhecimento das especificidades da criança pequena, tal como na participação democrática de todos os sujeitos da UMEI.

Diante do exposto nessa dimensão, achamos importante destacar os projetos educativos vividos nesse contexto de “novo normal”, pensados por adultos e crianças, que têm como centralidade, como direito a ser garantido: ser criança e viver a infância na *escola* de Educação Infantil. O Projeto Vivências surgiu em 2021, com o propósito de iniciarmos um movimento instituinte de integração das crianças da Educação Infantil (GREI 5 anos) e 1º ano do Ensino Fundamental. O projeto visa criar *espaçostempos* de experiências entre esses dois grupos, através de atividades lúdicas, prazerosas e significativas, a fim de estreitar laços e minimizar a ruptura no rito de passagem das crianças do Ciclo Infantil para o 1º Ciclo.



Figuras 40 e 41: Projeto Pé de árvore: ocupando os territórios ao redor da UMEI – GREIs 5A e 5D
Fonte: Arquivo da UMEI – Instagram, 2021

Com o retorno presencial de outros grupos de referência, como os GREIs 4 e 1º ano, em agosto de 2021, o projeto “Pé de árvore: ocupando os territórios ao redor da UMEI” se desenvolve a partir da necessidade de utilização de espaços ao ar livre, devido à demanda trazida pela pandemia e os novos protocolos sanitários. Com a ida quinzenal ao campinho do Sapê, é garantido o direito de brincar em segurança, além de garantir o direito das crianças pequenas ao bairro.

Assim, proporcionado momentos de piquenique, brincadeiras e leitura ao pé da árvore, criando oportunidades pedagógicas para além dos espaços da UMEI, em contato direto com a natureza. Exploramos a ideia de preservação da flora local, com a retirada de lixo do campo. Reaproveitamos elementos da natureza, valendo-nos da utilização de materiais não estruturados para utilização nas propostas com as crianças. Oportunizamos, assim, o contato com materiais e espaços naturais, garantindo a exploração de temas como preservação do meio ambiente, artes plásticas e, até mesmo, a identidade de cada criança, como Tiriba (2018) nos mobiliza pensar a educação das crianças pequenas.

Enfim, afirmando nosso diálogo neste capítulo, ressaltamos que, em um contexto no qual as ações educativas não são centradas na criança, não é possível considerá-la “como sujeito, com absoluta prioridade, de todos os direitos fundamentais da pessoa humana [...]” (BRASIL, 1990, Art. 3º); alguém que brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º). Sobremaneira, reconhecê-la em suas especificidades e potencialidades, como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - (BRASIL, 1990).

A afirmação da Educação Infantil como *espaçotempo* para as crianças viverem suas infâncias através das relações alteritárias, do acolhimento e segurança, em diálogo e participação das famílias, talvez seja, como sempre, o nosso maior desafio e papel de professor(a) das infâncias nesse momento tão característico.

6 (IN)CONCLUSÕES: UMA PESQUISA QUE NÃO TERMINA...



Figura 42: Vivências na horta

Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2022 (@umeivmoraes)

Ensinar a democracia é possível. Para isso é preciso testemunhá-la. Mais ainda, testemunhando-a, lutar para que ela seja vivida, posta em prática ao nível da sociedade global. O que quero dizer é que o ensino da democracia não se dá através apenas do discurso sobre a democracia, não raro contraditado por comportamentos autoritários. O ensino da democracia implica também o discurso sobre ela, não abstratamente feito, mas sobre ela ao ser ensaiada e experimentada.

(FREIRE, 2003, p. 203)

Chegando ao momento de *(in)*conclusão de uma pesquisa vigorosa, desafiadora e participativa que por ora dou por concluída, espero ter partilhado aqui algumas reflexões sobre as experiências coletivas de gestão democrática tecidas com crianças, famílias e profissionais da educação na UMEI Vinicius de Moraes.

Inspirada por Paulo Freire neste estudo, suas obras me fizeram apostar nos processos de gestão que se pautam pela construção de relações democráticas *entre* e *com* os diferentes coletivos da comunidade escolar. A relevância e o entendimento de democracia para a

convivência entre os sujeitos em um determinado espaço acontecem a partir do desejo e determinação de *(com)viver* e construir relações igualitárias, alteritárias e dialógicas *com e entre* os coletivos da UMEI. Ainda assim nessa razão, Freire (2003, p.194) afirma que: “É indispensável que se efetivem não importa quem sejam as pessoas a quem se devam aplicar”.

A minha compreensão de que a escola é uma instituição social imprescindível para a criação de espaços democráticos, os quais devem abranger tanto os(as) profissionais que ali atuam, como crianças, estudantes e suas famílias, corrobora a razão de que a forma como cada unidade se propõe a organizar a gestão, através de suas ações políticas e pedagógicas, influencia, e muito, os rumos que todas as demais práticas educativas e pedagógicas tomarão.

Na epígrafe acima, Freire faz um alerta de que a democracia não pode ficar resumida a um discurso, isto é, ela precisa ser vivenciada, ser experienciada com todos os sujeitos que atuam e vivem naquele *espaçotempo* que se faz a escola, para assim ser aprendida. Desse modo, a forma mais apropriada para esse fazer é acerca das proposições de práticas educativas democráticas que nos possibilitam pensar com crianças e adultos sobre temas da nossa realidade. Mediante as circunstâncias, percebi que as leituras das obras de Paulo Freire, encharcadas de sentimentos de alegria, de esperança, de consideração ao “outro”, de reconhecimento aos saberes e fazeres da experiência, bem como às diferenças, foram uma convocação para a construção de relações democráticas na Educação Infantil.

Retomando as reflexões que me conduziram a buscar e a compreender o meu fazer como professora-pesquisadora-diretora da escola da infância, consigo ver sentido entre o que me tocou, o que se passou, e me (trans)formou durante todo o processo de estudo e pesquisa no doutorado, entendido na constituição de um intenso movimento de reflexão-entendimento-aprofundamento da prática enquanto professora e diretora de uma UMEI. Toda a história profissional, como professora das infâncias, é marcada por meu ingresso na rede municipal de educação de Niterói, há 35 anos.

Muitos desafios surgiram na trajetória enquanto pesquisadora e diretora de uma UMEI, simultaneamente, mas destaco que o desafio maior foi viver o processo investigativo em um contexto de pandemia da Covid-19, principalmente em um país em que o presidente da República corrobora, em seus discursos, ideias neofascistas, de violência e discriminação, bem como de desprezo à vida.

A pandemia do novo coronavírus aflorou os ataques às universidades públicas, tal como o enfraquecimento da escola pública, além de escancarar as desigualdades econômicas, sociais e políticas no Brasil. Temas que não estão em consonância com o direito à educação, garantida pela Constituição Federal de 1988, a exemplo do *homeschooling*, uma das principais

bandeiras do governo Bolsonaro, que pode agravar ainda mais as desigualdades sociais no país, tal como tornar invisíveis casos de insegurança alimentar, violência, assédio sexual e doméstico se crianças e adolescentes deixarem de frequentar as escolas. Muitas situações graves que observamos cotidianamente nas unidades de educação acontecem dentro dos domicílios das crianças e estudantes, e temos certeza de que a escola ocupa um papel de extrema relevância na identificação desses problemas e encaminhamentos para os órgãos responsáveis investigarem.

Assim, nesta pesquisa, percebi a nossa luta e defesa pela educação, em especial a educação das crianças pequenas, consoante à participação de todas e todos as/os envolvidas/os no processo de formação cidadã e ética desses sujeitos. A defesa e a luta por uma escola pública popular democrática!

O aguerrido coletivo de profissionais da UMEI, formado em sua maioria pela entrada na UMEI em 2019, destaca-se na rede municipal de Niterói por sua característica combativa inerente aos movimentos de luta que surgem cotidianamente na educação pública do município, assim como nas situações que devastam a educação no país. Questões referentes ao retorno presencial diante do contexto da pandemia; ao reajuste salarial; ao processo de consulta à comunidade para eleição de diretoras(es) de escola; à mudança de nomenclatura de merendeiras para cozinheiras; à defesa da bidocência na Educação Infantil; à contratação temporária emergencial de profissionais para todos os setores da categoria com grande carência; à migração do magistério para 40 horas; à exigência de concurso público; as mudanças na estrutura da SME são questões que nos afligiram e continuam afligindo, assim como pautas participadas por esse coletivo de profissionais.

Nesse sentido, o processo de investigação, ao longo desses dois últimos anos, foi se mostrando desafiador e revolucionário. Desafiador mediante os diversos e diferentes entraves e enfrentamentos cotidianos que precisamos (re)viver para re(estruturar) nossos saberes e fazeres de professor(a), diretora, equipe pedagógica, cozinheira, mãe, pai. E revolucionário, pois nos desafiamos a pensar a gestão da UMEI através das práticas político-democráticas com crianças da educação infantil, no descabimento de um governo antidemocrático. Por outro lado, compreendemos que todo o contexto social, político e econômico atual indica que abordar temas como este se torna cada vez mais importante e urgente para a educação brasileira.

O projeto inicial deste estudo e pesquisa foi investigar com as crianças a gestão da UMEI Vinicius de Moraes, a partir da questão mobilizadora: É possível pensar a participação das crianças na gestão de uma escola de Educação Infantil pública popular? Aqui, revelou-se o desejo de investigar nesta pesquisa, especialmente, a participação das crianças na gestão democrática. Contudo, a partir das tensões vividas no contexto pandêmico, precisamos ampliar

nosso pensamento para, na perspectiva epistêmico-teórica-ética e metodológica da pesquisa com os cotidianos, compreender a participação dos coletivos tanto adultos como infantis na gestão democrática UMEI.

Confrontando as minhas fragilidades, iniciei a pesquisa com os cotidianos com o desafio de buscar e apostar em *modos outros* de investigar e de pensar a Educação Infantil, a partir de possibilidades outras. Em vários momentos no texto, trago o pronome indefinido “outro(a)”, como na assertiva acima, para destacar a perspectiva que o estudo e a investigação assumem na tentativa de romper com o modelo dominante da ciência moderna, ainda tão presente nas pesquisas.

Foi possível compreender, a partir da infinidade de caminhos, incertezas e dúvidas, que a pesquisa com os cotidianos nos oferece e provoca, e que o “ponto final” de uma investigação sempre se torna inconclusivo em uma pesquisa. Na verdade, ele é um ponto inicial para uma infinidade de questões de estudo e pesquisa que ainda surgirão.

A opção epistêmico-teórica e metodológica da pesquisa com os cotidianos dialogou com algumas práticas já desenvolvidas na UMEI, assim como nos aproximou de outras. Dessa maneira, respondeu as questões de estudo dentro dos objetivos propostos mediante não somente pela minha interação intensa e cotidiana com os coletivos adultos e infantis no universo da investigação, e por possibilitar pensar a razão da gestão democrática na perspectiva de toda a comunidade investigativa – crianças, famílias e profissionais da educação -, mas também ao mobilizar-me a *fazer junto, pensar e documentar com*, a fim de contribuir para que a educação das crianças pequenas seja um compromisso e responsabilidade de todas e todos. Ao pensar a gestão democrática na Educação Infantil, Monção (2021, p. 161) afirma que

ao lutar por melhores condições de vida das crianças e de suas famílias, por seus direitos fundamentais, rompem-se as matrizes que sustentam o isolamento da prática educativa, restrita ao momento da aula e aos conteúdos curriculares das áreas de conhecimento.

A afirmativa de Monção edifica a construção de uma pedagogia da Educação Infantil sob a perspectiva, sobremaneira, do currículo pensado com as crianças, expressado no projeto político pedagógico da UMEI. O trabalho proposto possibilitou, através das reuniões pedagógicas semanais, mobilizar-nos na criação de espaços democráticos por meio da escuta, do diálogo e da constituição de relações horizontais com os diferentes coletivos da UMEI. Nesses momentos de discussão, buscamos a compreensão dos fazeres do Conselho Escola Comunidade (CEC), pois muitos profissionais ainda tinham como entendimento apenas a

tomada de decisão dos encaminhamentos dos recursos repassados pelo governo federal, a exemplo, pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Muito além da perspectiva de pensar a utilização dos recursos, a criação de espaços de diálogo entre os representantes de cada segmento – representações de professores(as), de responsáveis e profissionais de apoio –, faz-se um movimento necessário e de grande relevância para todo processo democrático.

Na UMEI, as(os) professoras(es) solicitaram à EAP dispor uma quarta-feira por mês, no horário que se destina à reunião pedagógica, para a constituição de um *espaçotempo* de discussão com a centralidade no envolvimento de todos e todas nos processos de construção de práticas e concepções, assim como para buscar soluções no enfrentamento de alguns desafios cotidianos que desestabilizam o coletivo diariamente. Esse é um momento que abrange somente professoras e professores, no qual não está inserida a equipe diretiva da escola (diretoras, pedagogas e coordenação).

Como já posto anteriormente, um grande desafio da gestão democrática é a criação de espaços democráticos. Aqui compreendemos que um significativo passo já foi dado. Porém, precisamos mobilizar outras representações da escola, como responsáveis e famílias, para o entendimento da importância e do engajamento na constituição de *espaçotempos* dialógicos e participativos para toda comunidade escolar.

Observamos que o trabalho proposto com o coletivo infantil possibilitou a participação das crianças nos processos de construção da gestão democrática por meio dos diferentes *modos* pensados para fazer a pesquisa, bem como para pensar as práticas político-democráticas. Através de suas expressões ora de alegria, ora de angústia, de medo e bem-estar, assim como de querer e não querer, ora de insegurança, ora de plenitude e pertencimento reveladas na escuta às crianças, nas conversas e nas fotografias – *imagensnarrativas* – feitas por professoras e professores da UMEI, pudemos pensar coletivamente sobre a educação e o cuidado das crianças pequenas e suas necessidades proeminentes nesse contexto de pandemia da Covid-19, principalmente.

Contudo, tencionamos outros movimentos de escuta e participação com as crianças que, diante do contexto pandêmico, ainda não conseguimos retomar/colocar em prática. Em 2015, iniciamos timidamente o projeto de escuta, interlocução e partilha, que tinha como prática a dinâmica de assembleias com as crianças em um movimento de participação infantil para pensar os espaços da UMEI. A participação no projeto era por adesão e participavam apenas três grupos, por interesse das professoras dos GREIs.

O desafio agora é buscar uma nova proposição para a ampliação dos espaços de escuta às crianças, ou mesmo a retomada das assembleias. Em diálogo com Marques e Silva (2020),

buscamos pensar nos *círculos de cultura* como uma proposta consoante ao projeto pedagógico da UMEI. De acordo com as educadoras, os círculos de cultura estão presentes na educação libertadora que Paulo Freire tanto almejava. Tal como nas *rodinhas de conversa*, o círculo de cultura propõe uma configuração espacial circular, propiciando a relação horizontal na interação entre adultos e crianças. Os temas ora surgem do contexto dos coletivos infantis, ora são trazidos por professoras(es) para serem problematizados ou despertar a curiosidade das crianças.

Considerando os objetivos e questões desta pesquisa, é possível afirmar como *(in)conclusões* de estudo a problematização de algumas questões para vivenciarmos os princípios democráticos com os coletivos. No entendimento de que a gestão democrática se constitui no exercício diário e, diante disso, nem sempre é um processo fácil de ser vivido nas escolas, pois a nossa cultura nos conduz, ainda, a relações verticalizadas e a uma educação marcada pela exclusão e elitismo, destacamos dois pontos que precisam de atenção e que foram aflorados na pandemia.

O primeiro ponto é revelado pela desarticulação entre escola-família-comunidade, por alguns motivos, entre eles: famílias com longa jornada de trabalho, muitas vezes as crianças sob a responsabilidade de suas mães que saem muito cedo de casa, antes mesmo de acordarem, e retornam muito tarde, quando já estão dormindo; desinteresse, marcado pela ausência de uma cultura participativa; o não entendimento e, muitas vezes, o descontentamento pelo projeto político-pedagógico da escola, bem como a falta de compreensão de gestão democrática nas unidades de educação.

Aqui, entendemos que precisamos pensar outros espaços de diálogo frequente, acolhedor e alteritário com as famílias, que não sejam apenas voltadas a *reuniões com responsáveis* e das *assembleias* do conselho escola comunidade (CEC) que acontecem periodicamente. Faz-se urgente trazer assuntos que tratem sobre os processos de *educar* e *educar* e o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, com as famílias da UMEI, pois elas ainda pensam a educação das crianças pequenas centradas, quase que exclusivamente, no âmbito do desenvolvimento cognitivo, com foco, essencialmente, na escolarização. Portanto, a EAP tenciona, em diferentes outros momentos, trazer à reflexão a *forma* da/na Educação Infantil (FREITAS, 2007).

O segundo destaque está relacionado com a necessidade urgente na articulação da escola às ações intersetoriais. Com o retorno às atividades presenciais, percebemos um fluxo muito grande de problemas sociais, emocionais e econômicos advindos da pandemia. Enfrentamos algumas situações que as crianças nos trazem cotidianamente, porém, percebemos, assim como

um *não saber fazer/resolver* essas questões, também o adoecimento constante de professoras e professores em seus ambientes de trabalho.

Diante deste segundo ponto, consideramos que a Educação Infantil apresenta uma necessidade específica na articulação com outras áreas cujo foco são as crianças pequenas. Ao afirmar a condição do trabalho intersetorial da Educação com outras áreas, especialmente com a Saúde e a Assistência Social, Góes e Machado (2013) evidenciam que as políticas sociais em geral ressaltam a ausência de ações integradas que visam o bem-estar das crianças pequenas nas escolas.

[...] as áreas de saúde, educação, assistência social, emprego, habitação, saneamento básico, entre outras não se articulam, não se interagem, não dialogam entre si e não se propõem a desenvolver um esforço institucionalizado e sistemático de compatibilização de ações e construção de sinergias e complementaridades. (GÓES; MACHADO, 2013, p. 629)

Assim, entendemos que, para potencializar a garantia do direito das crianças à educação, os sistemas públicos de educação, saúde e assistência social precisam estar articulados, visando um trabalho intersetorial e uma interlocução de escuta e troca entre esses sistemas, permanentemente. Da mesma maneira, nesse diálogo, é imprescindível que a Educação Infantil tenha compreensão sobre seus objetivos e meios para alcançá-los.

Por fim, esperamos que este estudo e pesquisa tenha oferecido alguns elementos significativos para que outras unidades educativas possam *pensar... apostar... construir* coletivamente, com adultos e crianças da comunidade escolar, o seu projeto político-pedagógico na perspectiva da gestão democrática.

As experiências vivenciadas nos campos da Educação Infantil e da Educação Popular possibilitaram, a partir desta investigação, desenvolver um trabalho diferenciado de gestão acerca dos princípios da pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Compreendo que cada leitor e leitora experimentará a leitura deste estudo de forma subjetiva, conferindo seus próprios sentimentos e inquietudes diante do texto aqui proposto. A pesquisa indica, mesmo que de forma despretensiosa e prescritiva, a necessidade de se cumprir o caráter libertador que caracteriza o trabalho político-pedagógico com os diferentes coletivos da UMEI, principalmente com crianças, acerca dos princípios do diálogo, da igualdade e da alteridade.

“[...] Então, ao tempo, fazemos um pedido...
 Salve o que foi sentido e vivido nos encontros de todos os dias.
 Salve as escolas da escolarização.
 Salve as crianças da adultização da infância.
 Salve o tempo.

*E se por acaso, por distração, o seu tempo insistir em correr apressado...
Pare, silencie, escute e lembre-se:
Dentro da escola da infância pulsa o coração de uma criança.”*



(Taís Romero, 2020)

Figura 43: Retratos da pandemia 2: atividade remota
Fonte: Arquivo Facebook da UMEI, 2020 (@umeivmoraes)

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. O direito à participação das crianças na Educação Infantil. **Educativa – Revista de Educação**, Goiânia, v. 16, n.2, p. 229-244, jul./dez. 2013.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 3, 2014.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. A Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**, v.6, n.1, p. 69-86, dez. 2015.
- ALMEIDA, Lília Bilati de; PAULA, Luiza Gonçalves de. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. **Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação**, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001 [2008].
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA Inês Barbosa de. Imagens de Escolas: EspaçosTempos de Diferenças no Cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.15, n.86, p.17-36, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ANPED. Manifesto ANPED. **Educação a Distância na Educação Infantil, não!** Rio de Janeiro: ANPED, 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-anped-educacao-distancia-na-educacao-infantil-nao> Acesso em: 02 fev. 2021.
- APPLE, Michael; BEANE, James (orgs.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais reeducam a educação. In: ALVARENGA, Marcia Soares de et al. (org.). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: outras questões, outros diálogos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 29-46.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAL, Viviane Ache (org.). **Pedagogias das Infâncias, Crianças e Docências na Educação infantil**. UFSM: Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 131-140

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARBU, Zvedei. A historiografia soviética e o conceito de homem. **Estudos Universitários: Revista de cultura da Universidade do Recife**, Recife, v. 3, 1962.

BLOG DO AXEL GRAEL. Opiniões e notícias: Niterói, políticas públicas, Projeto Grael, náutica, meio ambiente, sustentabilidade, temas globais e outros assuntos. 2022. Disponível em: <https://axelgrael.blogspot.com/> Acesso em: 3 jun. 2022. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação, Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jun. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid . Acesso em: 25 jun. 2022.

BUSCA ATIVA ESCOLAR. Disponível em: <http://www.buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, família e educadores**. 2020. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

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

CERISARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação Porto: Asa, 2004. p. 35-54.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COLETIVO DE DIRETORAS PELA DEMOCRACIA. **Site Educacional**. Disponível em: <https://www.facebook.com/diretoraspelademocracia>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

CONNELLY, F. Michael ; CLANDININ, D. Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA et al. (org.). **Déjame que te cuente**: Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59.

CONNELLY, F. Michael ; CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim. A Educação Infantil e Demandas Postas pela Pandemia: Intersetorialidade, Identidade e Condições para o Retorno às Atividades Presenciais. Dossiê Especial: Educação Infantil em tempos de pandemia. **Zero-a-seis**, Florianópolis, v.3, n. Especial, p. 147-174, jan./jan. 2021.

CUNHA, Susana Vieira Rangel da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p.69-91, jan./mar. 2015.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa; TAVARES, Maria Tereza Goudard. Educação Popular e Escola Pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, Danilo R.; ESTEBAN, Maria

Teresa (org.). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-307.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 102).

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagens narrativas* na invenção dos currículos e da Formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p.306-316, set./dez. 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. ... e pesquisas com os cotidianos: ou sobre imagens narrativas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). ... **currículos em redes**. Curitiba: CRV, 2016. p. 27-40.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-176.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [2000].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, A. **Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980 [2014].

FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Paulo José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araújo; MENDONÇA, Ernesto fortes (org. e notas). **Direitos Humanos e educação pública na cidade de São Paulo**. Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

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. 7-14.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. Panda Educação, 2020.

GARCIA, Regina Leite. **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. Alteridade e dialogismo na pesquisa com professoras de bebês. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39 p. 16-30, jan./jun. 2019.

GÓES, Flávia Temponi; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas Educativas, Intersetorialidade e desenvolvimento Local. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 627-648, abr./jun. 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao.html>. Acesso em: 12 mar. 2022.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1. ed. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter. 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, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, n. 60, dez. 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.19, p.20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge (org.). **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 229-246.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LEAL, Bernardina M. de Sousa. Entre-tempos da infância (a infância entre a modernidade e a pós-modernidade). **Revista Mosaicum**, n. 2, Ano I, ago./dez. 2005.

LEAL, Bernardina M. de Sousa. **Chegar à infância**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-16637/cheGAR-a-infancia>. Acesso em: 14 dez. 2021.

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

LIMA, Fabiane Florido de Souza; GOMES, Fernanda de Oliveira; RODRIGUES, Débora Assumpção dos Santos. Utopia, esperança e (trans)formação: a gestão participativa da educação infantil na perspectiva dos “inéditos viáveis” em Paulo Freire. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard (org.). **Ao mestre com carinho: professoras e professores das infâncias em diálogo com Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2021. p. 295-308.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A construção do espaço para a educação**. Cássia Schroeder Buitoni: São Paulo, 2009.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 103-127, jan./jun. 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer; MELLO, Marisol Barenco de (org.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009. p. 63-82.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 1.ed. [2003]. São Paulo: N-1, 2018.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na Educação Infantil**: cenários do cotidiano. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

MOSS, Peter. Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. **Revista Psicologia**. São Paulo: USP, v.20, n.3, p. 417-423, jul./set. 2009.

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.

NITERÓI. **Portaria FME nº 125/2008**. Disponível em: <http://www.educacao.niteroi.rj.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NITERÓI. **Referencial Curricular 2010**. Rede Municipal de Ensino de Niterói: Uma construção coletiva. Educação Infantil. Niterói: FME, 2010.

NITERÓI. **Documentos Institucionais – Plano de Desenvolvimento Estratégico Niterói Que Queremos**. Niterói, 2014.

NITERÓI. **Deliberação CME nº 38/2019 de 25/03/2019**. Altera o art. 76 da Deliberação CME nº 31/2015. Carta Regimento das Unidades Públicas Municipais de Educação de Niterói. Niterói: SEMECT, 2019.

NITERÓI. **Diretrizes para a construção dos Planos Locais de retorno às atividades presenciais da Educação Municipal de Niterói**: cuidar de si, do outro e do ambiente em tempos de Covid-19. Niterói, 2020.

NITERÓI. **Decreto nº 13.604/2020**. Institui o Plano de Transição Gradual para o Novo Normal - Distanciamento Responsável para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) no âmbito do Município de Niterói. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rj/n/niteroi/decreto/2020/1361/13604/decreto-n-13604-2020-institui-o-plano-de-transicao-gradual-para-o-novo-normal-distanciamento-responsavel-para-fins-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19-no-ambito-do-municipio-de-niteroi#:~:text=Institui%20o%20Plano%20de%20Transi%C3%A7%C3%A3o,%C3%A2mbito%20do%20Munic%C3%ADpio%20de%20Niter%C3%B3i>. Acesso em: 2 jul. 2022.

NITERÓI. UMEI Vinicius de Moraes. **Plano Local da UMEI Vinicius de Moraes**. Niterói, 2020.

NITERÓI. **Diretrizes para Sistema de Vigilância Escolar - Monitoramento do Retorno às Atividades da Educação de Niterói**, Niterói, 2021a.

NITERÓI. **Diretrizes para Monitoramento dos Escolares e Trabalhadores da Educação**, Niterói, 2021b.

NITERÓI. **Diretrizes para Sistema de Vigilância Escolar – Monitoramento do Retorno às Atividades da Educação de Niterói**. Niterói, 2022.

NITERÓI SEMPRE À FRENTE. Meio ambiente, recursos hídricos e sustentabilidade. Disponível em: <http://meioambiente.niteroi.rj.gov.br/> Acesso em: 2 jul. 2022.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos “pensadospraticados” pelos “praticantespensantes” dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho (org.). **Currículos, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis, RJ: DP&A; Vitória, ES: NUPEC/Ufes, 2013.

OLIVEIRA, I.; GERALDI, J. W. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. In: OLIVEIRA, I. B. (org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis: DP&A; FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Documentação pedagógica e a avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação**. Porto Alegre: Penso, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **O Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade, a criança em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana: teorias, métodos e estudos de caso**. 6.ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

PARO, Vitor. Prefácio. In: MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Gestão na educação infantil: cenários do cotidiano**. 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese de Indicadores**. 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv45767.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. Professora-pesquisadora no tecido escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (org.). **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Tiago; SAMPAIO, Carmen Sanches; SOUZA, Rafael de. Investigar narrativamente a formação docente: no encontro com o outro, experiências... **Revista Roteiro**, Joaçaba, v.41, 1, p. 135-154, jan./abr. 2016.

RIBEIRO, Rosana. **Uma análise do Programa “Mais Infância”**: concepções e ações envolvidas na implementação da política pública para a Educação Infantil em Niterói (2013-2016). 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

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

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra Consultoria Editorial S.A, 1976.

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

ROMERO, Taís. Prefácio à Edição Brasileira. In: BARDANCA, Ángelles Abelleira. **O pulsar do cotidiano de uma escola da infância.** 1. ed. São Paulo: Phorte, 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura** (SBPC), v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (coord.). **As crianças: contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.; PINTO, M. Crianças: educação, culturas e cidadania activa refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 25, p.183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação.** Petrópolis, RJ: DP&A, 2014.

SANTOS, Débora de Souza. **Ações intersetoriais de educação e saúde: entre a teoria e a prática.** Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2005.

SANTOS, R.; MELLO, T. A bidocência como cuidado com os sujeitos na Educação Infantil do Colégio Pedro II. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 1, n. 1, nov. 2015.

SANTOS, Sales Augusto dos. Confluências entre campos/segmentos/lutas na Educação Popular: Memórias e Resistências – 1964 e o tempo presente: os movimentos sociais negros. In: TAVARES, Maria Tereza Goudard; ALVARENGA, Marcia Soares de; SILVA, Catia Antonia (org.). **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: os 50 anos do golpe militar de 1964 e a mobilização de inéditos viáveis no campo social e educativo.** 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 57-70.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Portugal: Edições Almedina, 2020.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 93-118.

SCHAFFER, Murray R. 2012. 2. ed. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, Marta Regina Paulo da; FASANO, Edson. Crianças e infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, Marta Regina Paulo da; MAFRA, Jason Ferreira (org.). **Paulo Freire e a educação das crianças**. 1.ed. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. p. 57-82.

SKLIAR, Carlos. Escrever e ler para ressuscitar os vivos: notas para pensar o gesto de leitura (e de escrita). In: KOHAN, Walter O. (org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação** (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 17-25.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T.; SOUZA, Rafael de.; SAMPAIO, C. S. (org.). **Conversa como Metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SOARES, Natália Fernandes. Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 7, n. 12, 2005.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **Pensando outras gramáticas formativas e a escola em tempos de exceção**. (GT 06 - Educação Popular). 25 maio 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/pensando-outras-gramaticas-formativas-e-escola-emtempos-de-excecao-colaboracao-de-texto-por>. Acesso em: 20 maio 2022.

TERRA, Dinah Vasconcellos. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, dez. 2007.

TIRIBA, Lea. **Pré-escola popular: buscando caminhos, ontem e hoje**. São Paulo: Cortez, 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiros. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **Saberes e Fazeres**. v.3: Caderno de Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV Escola /MEC, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O Projeto Político Pedagógico na escola: aplicação da Lei 10639/03**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. 1989. Nova Iorque: UNICEF. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 jan. 2022.

VANNUCCHI, Aldo; SANTOS, Wlademir dos; FREIRE, Paulo. **Paulo Freire ao vivo**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 28-55, 1992.

WEFFORT, Francisco Correia. **Educação e Política**: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo (org.). **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.