



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

**ATA DA 494ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Aos quinze dias do mês de agosto de dois mil e vinte quatro, no prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais, de forma remota, às catorze horas, teve início a Defesa de Dissertação para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO intitulada "**Política pública de horário/tempo integral na rede municipal de Niterói: Educação infantil e bidocência em questão**", defendida pela mestranda **Palas Atena Lucas Brazão**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCHS da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes membros: Prof.^a Dr.^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – orientadora (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO), Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo (Universidade Federal do Espírito Santos - UFES) e Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Rezende Nunes (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO). A Dissertação foi apresentada em sessão pública. Após sua apresentação, a candidata foi arguida pelos membros da Banca Examinadora. Em reunião reservada a Banca Examinadora:

Aprovou o texto apresentado, destacando a relevância da temática e sua originalidade para as políticas de educação infantil. Sugeriu, ainda, a divulgação da dissertação em eventos e a submissão de artigos científicos à área da Educação.

A Banca Examinadora atribuiu à Dissertação o seguinte **PARECER FINAL**:

(X) APROVADA () NÃO APROVADA

Na forma regulamentar, esta ata foi lavrada e assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Ligia Martha da Costa Coelho

Prof.^a Dr.^a Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
(orientadora)

Vania Carvalho de Araújo

Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo
(avaliadora externa)

Maria Fernanda Rezende Nunes

Prof.^a Dr.^a Maria Fernanda Rezende Nunes
(avaliadora interna)

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

0
BRASO, Palas
Política Pública de horário/tempo integral na Rede Municipal de Niterói: Educação Infantil e Docência em Questão / Palas Braso. -- Rio de Janeiro, 2024.
111

Orientador: Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação Infantil. 2. Educação Integral e(n) tempo integral. 3. Docência. I. Coimbra da Costa Coelho, Ligia Martha, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)

PALAS ATENA LUCAS BRAZÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL
NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI:
EDUCAÇÃO INFANTIL E BIODOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Rio de Janeiro

2024

PALAS ATENA LUCAS BRAZÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL
NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI:
EDUCAÇÃO INFANTIL E BIODOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/PPGEdu), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO

2024

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

PALAS ATENA LUCAS BRAZÃO

**POLÍTICA PÚBLICA DE HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL
NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI:
EDUCAÇÃO INFANTIL E BIODCÊNCIA EM QUESTÃO**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Vanja Carvalho de Araújo – UFES

Professora Doutora Maria Fernanda Rezende Nunes – UNIRIO

Dedico este trabalho a
todas as mulheres que
ousam desafiar a realidade
imposta e se permitem
viver seus sonhos.
Sempre é tempo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pelo dom da vida.

Agradeço à minha família: Rodrigo, meu amor e parceiro de jornada. Lara, minha filha amada e Sandy, que ao longo desses anos de pesquisa, compreenderam amorosamente minhas ausências e cansaços. Aos meus pais, Carlos (*in memoriam*) e Laura, que não mediram esforços para me proporcionar uma boa educação e sempre investiram na minha formação. E à minha ancestralidade de mulheres fortes e guerreiras, que me conectam com a plenitude da vida.

Agradeço à Inês e Dina, mais que diretoras, apoiadoras do meu projeto e que tomaram essa jornada possível, ao autorizarem a utilização do meu horário de planejamento para participar das atividades acadêmicas.

Agradeço à minha amiga Priscila Basilio, primeira leitora do meu pré-projeto e grande incentivadora para o meu retorno a Universidade.

Agradeço à amiga Cris Santos, que há mais de dez anos compartilha comigo o dia a dia, a docência, a amizade e o sonho de trazermos para a rotina de nossas crianças uma educação integral, de qualidade e cheia de significado para a vida delas.

Agradeço à minha amiga Marta, que mesmo distante, se fez presente com sua escuta sensível aos meus relatos. Incansável em me encorajar na superação dos obstáculos e direcionar o meu olhar para o lado bom e/ou engraçado dos acontecimentos.

Agradeço à nossa turma de mestrado em Educação/2022, do Grupo Políticas, História e Cultura em Educação do PPGEdU – UNIRIO. Um grupo pequeno, no entanto forte na empatia, apoio e amizade.

Agradeço aos integrantes do NEEPHI, que me proporcionaram significativos momentos de aprendizagem e pertencimento.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora Lígia. Uma pessoa com tanta sabedoria e que teve a generosidade de compartilhá-la comigo, ao acreditar na potência deste estudo e corajosamente reconduziu uma professora de Educação Infantil à Universidade, após 15 anos de distanciamento.

A você, Lígia, minha eterna gratidão.

"Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2001, p. 32)."

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a política pública de educação Integral e(m) horário/tempo integral da Educação Infantil em Niterói, no que diz respeito à bidocência. Para concebê-lo, lançamos como objetivos específicos: i) apresentar as concepções de Educação Integral em horário/tempo integral, relacionando-as à política pública do município para a Educação infantil; ii) investigar a bidocência como aspecto emergente da política pública de Educação Infantil e(m) horário/tempo integral em Niterói e iii) inferir e analisar os usos e funções da bidocência no dia a dia das UMEI, seus desdobramentos e impactos no corpo docente e em seu trabalho diário. Nesse sentido, encaminhamos nosso estudo para uma abordagem qualitativa, cujos aspectos metodológicos perpassaram pelos procedimentos de análise documental e entrevista, assegurando assim, a investigação da bidocência por diferentes perspectivas, a partir do diálogo com a documentação educacional municipal; a fala das profissionais que participaram da escrita do RCMEI/2022 e das professoras que atuam na bidocência. A partir das entrevistas, dialogamos com o cuidar e o educar em sua relação com a formação e identidade docente da Educação Infantil. Como resultados do estudo realizado, inferimos que a bidocência não se trata de uma política pública. Ao longo do trabalho, trazemos alguns dos indícios dessa afirmação, como o fato de não ter critérios bem definidos, não ter algum tipo de avaliação ou monitoramento e não ser regulamentada por nenhum tipo de legislação municipal, sendo mais adequado concebê-la como uma estratégia, ou ainda um aspecto emergente da política pública de Educação Infantil e(m) Horário/tempo Integral de Niterói e em decorrência disso, não se constitui enquanto um diferencial na qualidade do atendimento na Educação Infantil de Horário/tempo integral de Niterói.

Palavras-chave: Bidocência; Educação Integral e(m) Tempo Integral; Educação Infantil; Política Pública; Trabalho docente; Niterói.

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 01 – Documentos oficiais e legislações elaboradas pelo Governo Federal relacionadas à Educação infantil, à Educação em tempo integral e ao magistério (Educação Básica)	21
Quadro 02 – Documentos oficiais e legislações elaboradas pelo Governo Municipal	21
Quadro 03 – Profissionais entrevistadas	25
Quadro 04 – Comparativo de aspectos relevantes em Políticas de EITI	72
Quadro 05 – Instituições de Educação Infantil em Niterói	96
Quadro 06 – UMEIs, Escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil e Creches Comunitárias Conveniadas	97
Tabela 01 – Matrículas na Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	40
Tabela 02 – Matrículas na Educação Infantil – Públicas e Privadas	41
Tabela 03 – Percentual da população de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos que frequenta a escola	58
Tabela 04 – Matrículas em Tempo Integral	59
Tabela 05 – Matrículas Educação Infantil em Tempo Integral	60
Tabela 06 – Matrículas Educação Infantil em Período Parcial	61
Tabela 07 – Matrículas Educação Infantil em Instituições Públicas	61
Tabela 08 – Idade das entrevistadas	123
Tabela 09 – Tempo de docência das entrevistadas	123

LISTA DE SIGLAS

- CC** – Creche Comunitária
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CF/88** – Constituição Federal de 1988
- CIEP** – Centro Integrado de Educação Pública
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COVID 19** – sigla em inglês para "coronavirus disease 2019" (doença por coronavírus 2019, em tradução livre)
- DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EM** – Escola Municipal
- EITI** – Educação Integral e(m) Tempo Integral
- FME** – Fundação Municipal de Educação
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GREI** – Grupo de Referência de Educação Infantil
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB/LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- NAEI** – Núcleo Avançado de Educação Infantil
- NEEPHI** – Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
- NMPEEC** – Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos
- PME** – Plano Municipal de Educação
- PMEd** – Programa Mais Educação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPGEDU** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PROCC** – Programa Criança na Creche
- PUC-Rio** – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
- RCMEI** – Referenciais Curriculares Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói
- RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- SEPE** – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
- SME** – Secretaria Municipal de Educação de Niterói

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

Introdução	13
Apresentação	13
Temática, Problema, Questões, Objetivos, Justificativa e Relevância	15
Aspectos teórico-metodológicos	18
Estrutura da Dissertação	26
CAPÍTULO I – Educação Infantil: Infâncias e atendimento educacional às crianças pequenas	29
1.1. A construção dos conceitos de criança e infâncias	31
1.2. Instituições e organização do atendimento educacional às crianças pequenas	37
1.2.1. Contemporaneidade, políticas públicas e direito à Educação infantil	42
CAPÍTULO II – Educação Integral e(m) tempo integral como política pública: a Educação Infantil e o Tempo em questão	47
2.1. Política pública e política educacional na Educação infantil e no tempo integral: um panorama documental, a partir dos anos 90	48
2.2. Políticas públicas de educação em tempo integral: qual tempo para qual formação?	63
2.3. Educação em tempo integral e Educação infantil enquanto formação integral: o cuidar e o educar caminham juntos no direito à Educação infantil?	74
CAPÍTULO III – Política de Educação Infantil em horário/tempo integral: o caso de Niterói e do trabalho docente na bidocência	84
3.1. A Educação infantil e o horário/tempo (Integral) em Niterói	85
3.2. Política pública municipal de Educação Infantil em horário/tempo integral – a bidocência em questão	101
CAPÍTULO IV – Usos e funções da bidocência: desafios, implicações e potencialidades no compartilhamento da docência	108
4.1. Professoras da bidocência: identidade e formação docente	112
4.2. Trabalho docente: parceria e desafios na bidocência	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133

REFERÊNCIAS **141**

APÊNDICE **149**

INTRODUÇÃO

Apresentação

Minha trajetória na área de educação iniciou-se em 1999, no Curso Normal, quando me interessei pela Educação Infantil por considerá-la uma etapa fundamental para a vida de qualquer ser humano. É nela que se inicia o trabalho com valores e atitudes e onde a criança tem oportunidade de se reconhecer como sujeito de direitos e produtora de conhecimento.

Em 2001, concluí o Curso Normal e prestei vestibular para Pedagogia. No ano seguinte, ingressei na UERJ-Maracanã, e, no decorrer da Faculdade, fui convidada a ser professora voluntária em um pré-vestibular comunitário. A partir deste aceite e da prática proporcionada por ele, me interessei nos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos (E.J.A), modalidade presente na minha monografia de conclusão de curso.

Neste ínterim, prestei concurso para professora da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói e em fevereiro de 2006 fui convocada, permanecendo neste cargo até os dias de hoje.

Ao longo desses pouco mais de dezolito anos, fui aprovada em mais um concurso e acumulo a 2ª matrícula na mesma rede, há catorze anos. Durante todo este período, atuo na Educação Infantil. Trabalhei em duas escolas, ambas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI). Minha primeira experiência na rede foi em uma escola de horário parcial, a UMEI Rosalina de Araújo Costa, onde atuei por seis anos e, posteriormente, fui apresentada ao horário integral na UMEI Paulo César de Almeida Pimentel.

Nas UMEIs de horário/tempo integral em Niterói, os GREIs (Grupos de Referência de Educação Infantil) possuem duas professoras regentes, figuras fundamentais na organização das turmas, durante as 9h diárias de permanência das crianças na unidade escolar. Nesses espaços escolares, o fazer pedagógico, imbricado pelo binômio cuidar-educar, é assumido e compartilhado entre essa dupla, o que na Rede é denominado bidocência.

O interesse pelas discussões promovidas nas Universidades é anterior ao meu ingresso na rede; entretanto, o fazer pedagógico na Educação infantil trouxe à tona a necessidade de ler, estudar e me atualizar para realizá-lo da melhor forma possível. Sempre busquei participar de Congressos, Simpósios e Encontros, por acreditar que a prática pedagógica é enriquecida e alimentada com as reflexões e diálogos estabelecidos com teóricos que a analisam. Teoria e prática caminham juntas no desenvolvimento de um trabalho coeso, coerente e de qualidade.

Educação de qualidade é um compromisso que assumi desde o meu primeiro dia como servidora pública; por isso, procuro fazer valer a pertinência do meu papel como formadora, em prol da construção da cidadania dos estudantes com quem atuo. É este compromisso que me motiva a buscar conhecimento, participar de Congressos como ouvinte e apresentando, por vezes, comunicações orais e pôsteres, atividades realizadas juntamente com colegas da escola em que trabalho e onde buscamos compartilhar nossas inquietações e reflexões sobre o cotidiano pedagógico de nosso exercício docente.

Essas experiências e o trabalho com a primeira infância me impulsionaram a fazer uma pós-graduação na área e, em 2007, iniciei os estudos na PUC-Rio, onde cursei a especialização "Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas". Tendo em vista a conclusão da mesma, em 2008 elaborei monografia¹ baseada na minha experiência vivenciada na UMEI Rosalina de Araújo Costa com turmas multidade, onde crianças de três, quatro e cinco anos eram intencionalmente organizadas no mesmo grupo de referência.

Em 2021, ousei reduzir esse hiato acadêmico, participando do processo seletivo do mestrado da Unirio, na linha de pesquisa Políticas, História e Cultura em Educação com a professora Lígia Martha Coelho, pioneira no desenvolvimento de pesquisas relacionadas à escola de horário/tempo integral, visto ser este o meu local de atuação há mais de uma década e procurando, afinal, respostas possíveis para a experiência que vivencio, na bidocência.

As Universidades são um ambiente democrático e, como tal, espaço para professores de escolas públicas comprometidos com o avanço de seu conhecimento

¹ Intitulada "Multidade: vivências e desafios".

e prática. O trabalho na UMEI é permeado por vivências e situações que, ao ser problematizado e estar representado nas Universidades, tornam a escola pública viva e forte. Minha maior motivação para reingressar na vida acadêmica é o meu trabalho, e, conseqüentemente, as indagações que traz à minha vida profissional.

Meu projeto insere-se, assim, no tema de pesquisa da professora Lígia Martha Coelho e estar na Unirio é de grande valia, devido à relação de nossa investigação com a educação integral e(m) tempo integral e uma política pública municipal dessa natureza. A partir de nossa aprovação e ingresso no Mestrado, é o aprofundar desse movimento que buscamos realizar, nas seções que se seguem, nesta Introdução.

Temática, questões, problema, objetivos, justificativa e relevância do estudo

À vista do evidenciado anteriormente, ficou claro para mim que as **temáticas** que me moviam de volta à Universidade e a uma Pós-Graduação eram a *Educação infantil e(m) seus direitos* e a *Educação em horário/tempo integral*, partindo das especificidades que percebia na atuação docente em UMEI dessa natureza, constituindo-se enquanto uma política pública de Educação infantil no município de Niterói.

As reflexões iniciais na Pós-Graduação logo me levaram a constatar que o conceito de 'horário integral' – apesar de constar em documentos oficiais da rede municipal de Educação, em Niterói – se constitui como um 'conceito em movimento', ou seja, à ideia de 'horário' – mais afeta à quantidade de horas em uma jornada escolar – se articulava a de 'tempo integral' – em que o processo qualitativo dessa jornada também se faz presente (COELHO, 1997). Essa constatação justifica a apresentação da segunda temática deste estudo, em que o binômio *horário/tempo* se encontra assim grafado.

Nesse contexto institucional – quando se cruzam a Educação infantil em prática pedagógica e a reflexão acadêmica na Pós-Graduação –, algumas **questões** me trouxeram inquietações que ampliaram o escopo dessa mesma temática. Entre elas, destaco: 1) O que são políticas públicas e como estas afetam o funcionamento

das unidades escolares, especialmente na Educação Infantil? ii) Educação e(m) horário/tempo integral e/ou Educação integral: como é organizada, (re)trabalhada e oferecida essa extensão de horário em instituições para atendimento à primeira infância, em Niterói? iii) Quais concepções de infância e de Educação Infantil estão presentes nos documentos que regulamentam a rede pública municipal de educação nesse município? iv) Entre as especificidades desse trabalho, como surgiu a bidocência, já que esta não se encontra presente nas regulamentações da política de horário/tempo integral para as UMEIs, em Niterói?

A bidocência apresentada no parágrafo anterior, reforçou nosso intuito de avançar nos estudos sobre a política pública municipal de Educação Infantil no referido município, uma vez que a consideramos relevante no trabalho docente desenvolvido nas instituições de Educação Infantil. Esse intuito nos levou a uma busca inicial nos documentos oficiais, quando verificamos que o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói, elaborado coletivamente pelos educadores e comunidade escolar dessa Rede em 2020 e publicado em 2022, foi o primeiro documento municipal que dedicou um capítulo aos docentes da Educação Infantil trazendo, em primeira mão, a experiência da bidocência como aposta intencional e diferencial para a melhoria do atendimento à criança pequena.

A partir dessa conjuntura, percebemos que uma pesquisa sobre o aspecto da bidocência **justificava-se**, tanto pela carência de documentação específica no município, quanto de estudos nesse sentido, bem como por sua importância na estruturação do horário/tempo integral em Niterói, se nos encaminhamos para uma reflexão acerca das políticas públicas municipais e como estas são instituídas, superando o 'estado de agenda' para se tornarem política pública implementada (RUA, 1997).

As questões preliminares que trouxemos, especialmente a última dessas indagações evidenciaram, assim, o **problema** de nosso estudo: *a análise da bidocência – seus usos e funções enquanto aspecto presente na política de Educação Infantil em horário/tempo integral, no município de Niterói.*

Partindo desse problema, traçamos como **objetivo geral** *analisar a política pública de educação integral e(m) horário/tempo integral da Educação Infantil em Niterói, no que diz respeito à bidocência.*

Com a intenção de aprofundar este objetivo geral, elaboramos, como **objetivos específicos**: a) apresentar as concepções de Educação Integral em horário/tempo integral, relacionando-as à política pública do município para a Educação infantil; b) investigar a bidocência como aspecto emergente da política pública de Educação Infantil e(m) horário/tempo integral em Niterói; c) inferir e analisar os usos e funções da bidocência no dia a dia das UMEIs, seus desdobramentos e impactos no corpo docente e em seu trabalho diário. Por óbvio, esses objetivos trazem, em seu bojo, uma reflexão anterior, que perpassa a Educação infantil e o(s) direito(s) das crianças na primeira infância.

A **relevância** deste trabalho consiste, assim, na reflexão acerca do oferecimento da Educação Infantil nas UMEIs de horário/tempo integral destinada às classes populares de Niterói e o porquê da educação pública, defendida como direito para todos, tem sua procura evidenciada por essas classes, no município. Nesse sentido, consideramos significativo compreender quais direitos ainda são invisibilizados para a maioria da população, como por exemplo os que se relacionam a questões evidenciadas pela exclusão e/ou pela(s) diferença(s). Pensamos que essas reflexões constroem situações no dia a dia da prática pedagógica de docentes que trabalham na bidocência, principalmente quando a ampliação da jornada se faz presente.

Investigar como as políticas públicas educacionais surgem para o atendimento às demandas da população e como estas entram no desenho curricular do ensino superior tomam as Universidades mais próximas à sociedade em geral, visto que, ao produzir conhecimento a partir da realidade das escolas públicas, efetiva seu papel social de refletir, elaborar e disseminar conhecimento, o que reforça também o seu comprometimento com o pensamento/ação críticos, tão presentes nos escritos de Paulo Freire, nosso mestre maior.

Nessa perspectiva, o presente estudo se propõe a articular esses universos diferentes, porém complementares, fomentando as discussões e a relação teoria e

prática nestes espaços. A partir dessas premissas, na próxima seção buscamos apresentar os aspectos teórico-metodológicos que podem nos auxiliar na construção desta investigação.

Aspectos teórico-metodológicos

Para que avancemos em uma investigação a respeito dessa questão, buscamos **aporte teórico** em estudiosos que discutem temáticas mais amplas, mas que, por seu escopo, podem contribuir para com o estudo que pretendemos realizar. Estamos nos referindo especificamente à *Educação integral e(m) tempo integral* e à *Educação Infantil*. Fundamentar teoricamente estes pilares se tornou então tarefa relevante para elucidar o problema de pesquisa. Nessa direção, apresentamos a seguir, de forma sucinta, as respectivas temáticas.

Visando refletir acerca da primeira temática citada, trazemos estudos realizados por Coelho, Mauricio e Cavaliere que discutem, por exemplo, aspectos como a distinção entre os termos 'tempo integral' e 'horário integral', o que pode contribuir com o estudo quando nos dedicarmos à sua análise na realidade das escolas de Educação infantil em Niterói. Rosa, Marcondes e Coelho (2016, p.23), por exemplo, concebem o termo integral como "uma denominação para o aumento específico da jornada e permanência do aluno na escola. Configura-se (...) uma nova organização da jornada escolar, a um período de, no mínimo, sete horas diárias na escola."

As autoras reiteram a necessidade de cautela ao empregar o termo "horário", visto que este carrega um significado "quantitativo", de mais tempo em horas, e não um "tempo" mais qualitativo. Nesta pesquisa, averiguamos se esta preocupação está presente nos documentos e no dia a dia das UMEIs de Niterói, utilizando-nos, inclusive, de referencial teórico mais preciso a esse respeito, já que o binômio horário/tempo se faz presente na política que analisamos.

Tendo em vista a fundamentação teórica para refletirmos sobre os usos e funções da docência, cuja temática é o 'trabalho docente', encontramos pesquisas relevantes nos escritos de Oliveira, que expõe conceitos fundamentais para a

tessitura da nossa investigação. Em um espectro mais amplo, a autora concebe o trabalho docente como as atividades e relações presentes nas instituições educativas, para além da regência de classe, incorporando outras atividades inerentes à educação, como a atenção e o cuidado. Em outras palavras, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010). Neste estudo, nos pautamos por esse aspecto mais amplo do trabalho docente, que engloba práticas pedagógicas e incorpora condições de trabalho a elas afeitas. Nesse sentido, nos propomos a desenvolver a categoria "trabalho docente", porém em uma perspectiva que, além de incluir as condições objetivas, envolve também as político-pedagógicas e suas contradições como forma de mediação, com o entendimento de que símbolos e crenças e questões que incluem a subjetividade humana no social compõem o universo simbólico material, construindo mediações nesse trabalho.

A percepção de quem é este sujeito e a variedade de atividades e atribuições relacionadas à Educação Infantil em horário/tempo integral em que atua, resulta na visibilidade de seus anseios, limitações e cobranças, e é uma questão que procuramos problematizar, quando da reflexão acerca do binômio cuidar/educar – que baliza o trabalho com a Educação Infantil – e que se fará presente quando a ampliação do horário é compartilhada na bidocência. No contexto atual, os professores são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de se responsabilizar pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional (OLIVEIRA, 2010) o que nos parece, em uma primeira leitura, impactar a relação formação/trabalho desses profissionais. Essa questão também será evidenciada; porém, em um sentido mais afeto ao trabalho pedagógico em que se inserem.

O trabalho docente na Educação Infantil, como em toda Educação Básica, considera que o cuidar e o educar são indissociáveis. Para alicerçar esse aspecto teórico, buscamos as autoras Kramer, Nunes e Pena (2020, p.5), quando afirmam que "os documentos apontam para a inseparabilidade entre educar e cuidar. Antes compreendida como especificidade da Educação Infantil, essa junção aparece como fundamento de toda a educação básica".

Procurando avançar no estudo e concebendo a pesquisa em Educação como integrante significativa da área das ciências sociais, encaminhamos nossa investigação para uma **abordagem qualitativa**.

De acordo com Martins (2022), a pesquisa qualitativa atua com base em significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes e outras características subjetivas próprias do humano e do social, que correspondem às relações, aos processos ou aos fenômenos, e não podem ser reduzidas a essas variáveis numéricas, argumento com que concordamos. Desta forma, ao utilizar esta abordagem, buscamos um meio de promover o entrelaçamento das práticas e processos que envolvem a política de educação integral e(m) tempo integral na Educação Infantil do Município de Niterói, notadamente nas UMEI's de tempo/horário integral, com reflexões sobre a formação e o trabalho docente, visando a bidocência e como esta estratégia se estabeleceu nessa política pública municipal.

Na Rede, apenas as UMEI e NAEI (Núcleos Avançados de Educação Infantil) de horário/tempo integral apresentam uma peculiaridade: os Grupos de Referência de Educação Infantil (G.R.E.I.s), a que já nos referimos anteriormente, que contam com duas professoras regentes atuando concomitantemente na ação pedagógica com as crianças, das 08h às 17h. Esta especificidade – a bidocência, se evidencia como um aspecto emergente na política pública diretamente relacionada ao horário/tempo integral na etapa de ensino com que trabalhamos – a Educação infantil.

A vivência de doze anos com a Educação infantil em horário/tempo integral e, ainda, com a prática da bidocência nos leva a entender que, quanto aos **aspectos metodológicos**, o estudo pode ser bem direcionado perpassando pelos procedimentos de **análise documental** e **entrevista**. Consideramos que o diálogo com os documentos e com as profissionais que atuam na bidocência são essenciais para elucidarem o percurso desse aspecto na política de Educação infantil do município em questão.

Em concordância com Junior et al. (2021, p.38) entendemos a análise documental como

uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos.

Sob essa perspectiva, considerando os conceitos estabelecidos anteriormente e a concretização do presente estudo, examinamos as legislações federais que normatizam e regulamentam as deliberações municipais, bem como documentos oficiais da rede pública municipal de Niterói que dispõem sobre a Educação Infantil em horário/tempo integral e a docência. A partir de pesquisa preliminar sobre esse material, iniciamos os procedimentos da investigação, analisando os seguintes documentos:

Quadro 01: Documentos oficiais e legislações elaboradas pelo Governo Federal relacionadas à Educação infantil, à Educação em tempo integral e ao magistério (Educação Básica)

Publicação	Documentos Oficiais e Legislações	Temática
1996	Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96	Educação Infantil; EIT; Magistério
2007	Portaria Interministerial nº 17 – Institui o Programa Mais Educação	EIT; Magistério
2009	Parecer CNE/CEB nº 20 – Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Educação Infantil; Magistério
2013	Lei nº 12.790 – Altera a lei nº 9394/96, dispondo sobre a formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil	Magistério
2014	Lei nº 13005 – Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Educação Infantil; EIT; Magistério
2016	Lei nº 13257 – Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera legislações anteriores: Lei nº 8.069/90; Decreto-Lei nº 3.689/41; Decreto-Lei nº 5.452/43; Lei nº 11.770/2008 e a Lei nº 12.862/2012	Educação Infantil

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Quadro 02: Documentos oficiais e legislações elaboradas pelo Governo Municipal

Publicação	Documentos Oficiais e Legislações	Temática
------------	-----------------------------------	----------

1998	Decreto 7824 – Regulamenta a Educação Infantil como Primeira Etapa da educação Básica no Município	Educação Infantil
1999	Proposta pedagógica <i>Construindo a Escola do Nosso Tempo</i> – Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação em ciclos	Educação Infantil; Magistério
2003	Documento - Educação Infantil: subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói	Educação Infantil; Magistério
2008	Portaria FME nº 125 – Institui a proposta pedagógica <i>Escola de Cidadania</i>	Educação Infantil;
2010	Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil	Educação Infantil; Magistério
2011	Portaria FME nº 087 – Institui Referenciais curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva/ Ensino Fundamental e Educação Infantil.	Educação Infantil; EITI; Magistério
2013	Lei nº. 3067 – Institui o plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da FME	Magistério
2016	Lei nº 3234 – Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026	Educação Infantil; EITI; Magistério
2020	Decreto no. 13.654 – Regulamenta o Programa Escola Parceira	Educação Infantil
2022	Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil	Educação Infantil; EITI; Magistério

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Levando em consideração a análise documental das publicações oficiais da rede pública municipal, realizamos um recorte temporal entre os anos de 1992 e 2022. A escolha de 1992 como início do recorte se deu por tratar-se do ano em que houve a incorporação das creches ao Sistema Educacional, resultado das mudanças contidas na Constituinte, em que a Educação como direito social e a concepção de criança como sujeito de direitos impulsionou os estados e municípios a se reorganizarem para o atendimento educacional, retirando-se as creches da pasta de Assistência Social para a Fundação Municipal de Educação (FME), órgão criado no mesmo ano.

A partir dessa organização e da distribuição das competências educacionais, Niterói reformulou suas políticas públicas voltadas para a Educação e houve a elaboração do Plano Municipal de Educação, em 1999, um documento decenal que estabelece propostas e metas para serem cumpridas no período, instituindo a proposta pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*. Esse documento dispõe sobre a adoção de nova estrutura para a Rede e a organização das Unidades de Educação em ciclos.

Por sua vez, o final do recorte em 2022 foi definido por se tratar do ano em que houve a aprovação do Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil (RCMEI), um documento elaborado de forma coletiva por toda a comunidade escolar, que, de forma inédita, dedica um capítulo à bidocência – questão para a qual dedicamos nosso olhar investigativo neste estudo.

Dando continuidade aos instrumentos utilizados para a consecução do estudo, utilizamos ainda a **entrevista** como procedimento metodológico.

Este instrumento será fundamental para nos aproximar dos sujeitos envolvidos na elaboração coletiva do RCMEI 2022, bem como no diálogo com professoras que compartilham o fazer pedagógico da bidocência nas UMEIs de horário/tempo integral, posicionando a educação em horário/tempo integral na Educação Infantil da Rede e a bidocência como temas centrais dessas entrevistas.

Serão consultadas profissionais da Fundação Municipal de Educação (FME) e professoras que atuam na Educação infantil da Rede. Para tanto, utilizamos a modalidade da entrevista semiestruturada, que permite o uso de um esquema básico, orientando a conversa sem rigidez na sequência da apresentação das perguntas e possibilitando à entrevistadora as adaptações que julgar necessárias (MARTINS, 2021).

De acordo com o levantamento preliminar realizado para o RCMEI 2022, Niterói, no referido ano, possuía um total de 78 instituições, mantidas por verbas públicas voltadas para o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, das quais 69 dessas escolas funcionavam em horário/tempo integral. Essas instituições são organizadas por polos, totalizando 7 polos, onde cada um engloba, em média, três bairros de regiões próximas.

As matrículas em horário/tempo integral apresentam-se distribuídas entre Escolas Municipais com Educação Infantil – 3; Creches Comunitárias(CC) conveniadas pelo Programa Criança na Creche (PROCC) – 20; Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEIs) – 3 e UMEIs – 38. O foco da nossa investigação são as UMEIs, pois são instituições em maior quantidade na Rede e, por conseguinte, detêm o maior quantitativo de crianças matriculadas atendidas pela bidocência. (FME, 2022).

Objetivando melhor organização das entrevistas e visando assegurar a representatividade das falas de diferentes regiões e realidades da cidade, bem como manter o distanciamento da pesquisadora, professora da mesma rede, reorganizamos os polos em quatro grandes grupos², a saber: *grupo 1* – Região Sul; *grupo 2* – Região Central; *grupo 3* – Região Oceânica e *grupo 4*: Região Norte.

A título de melhor compreensão dessa organização, podemos dizer que as Unidades Escolares do Município são organizadas em 7 polos por uma questão administrativa e geográfica, que facilita o trânsito das equipes de referência da FME no acompanhamento das escolas, o que não é relevante para o nosso estudo. Assim, por considerarmos Niterói como uma rede pequena, reorganizamos as UMEIs em 4 grandes regiões, conforme as características socioculturais dos bairros e as condições de vida da população. Isso posto, nos propusemos a entrevistar 8 professoras desses quatro grupos, assegurando assim que cada região seja representada em nosso estudo.

O primeiro conjunto de entrevistados – profissionais da FME – em nossa análise preliminar evidenciou 3 pedagogas dessa Fundação que participaram da discussão e elaboração dos dois RCMEIs, nos anos de 2010 e 2022, assim como uma atual diretora de UMEI de horário/tempo integral que, à época, compunha a equipe da FME como coordenadora de Educação Infantil de um dos polos, perfazendo um total de 4 entrevistas correspondentes à cor verde no quadro que elaboramos, e que se encontra na sequência deste texto.

Já no que diz respeito ao segundo conjunto, em azul no mesmo quadro, – realizado com as professoras de seis UMEI do município de Niterói –, o quantitativo de docentes totalizou 8 profissionais que atuam na condição de bidocência e suas variantes³, em Unidades Municipais de Educação Infantil que compreendem os 7 polos em que tais instituições de ensino são divididas, nessa cidade. Em nosso estudo, conforme citado anteriormente, os 7 polos estão reorganizados em quatro grandes grupos, justificando assim o quantitativo de professoras entrevistadas. O

² Para este estudo reorganizamos, por conta própria, os sete polos de educação do município, estabelecendo, assim, quatro grandes grupos ao invés de sete, conforme a organização da FME.

³ Durante a realização das entrevistas, evidenciou-se que em algumas UMEIs havia não só duas professoras regentes, mas três ou quatro em cada grupo de referência.

critério de escolha dessas profissionais, se deu a partir de sorteio, levando-se em consideração (i) a amplitude do quantitativo em questão, e ainda (ii) o número de UMEIs que foram o foco do estudo, uma vez que, em algumas unidades, existiam grupos de referência com três ou quatro professoras.

A visualização gráfica do exposto encontra-se a seguir, no Quadro 3:

Quadro 03: Profissionais entrevistadas

Unidade	Cargo/Função	Participante
FME	Pedagoga	Profissional da FME 1
FME	Pedagoga	Profissional da FME 2
FME	Pedagoga	Profissional da FME 3
FME/ UMEI	Pedagoga	Profissional da FME 4
UMEI – Grupo 1	Professora	Professora 1
UMEI – Grupo 1	Professora	Professora 2
UMEI – Grupo 2	Professora	Professora 3
UMEI – Grupo 2	Professora	Professora 4
UMEI – Grupo 3	Professora	Professora 5
UMEI – Grupo 3	Professora	Professora 6
UMEI – Grupo 4	Professora	Professora 7
UMEI – Grupo 4	Professora	Professora 8

Fonte: Elaboração da autora, 2022.

Em um momento posterior às entrevistas e suas transcrições, buscando finalizar a **análise metodológica** deste material coletado, nosso propósito é realizar um trabalho baseado na *hermenêutica*, que, de acordo com Conte e Sidi (2017, p. 1945),

pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz

de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências.

Nesse entendimento, a pesquisa em educação se favorece muito deste tipo de abordagem, posto que o diálogo, a observação e a incorporação de uma leitura crítica e compreensiva da realidade são amplamente utilizados, evidenciando-se principalmente na entrevista, onde se enaltece o que está sendo proferido em seu contexto para o reconhecimento da realidade estudada (CONTI e SIDI, 2017).

Estrutura da Dissertação

Em seguida ao estabelecimento do aporte teórico-metodológico, estruturamos esta dissertação em cinco momentos. A **Introdução** busca contribuir na apresentação de nossa trajetória, bem como dos elementos essenciais a um estudo acadêmico, como problema, objetivos, justificativa e aspectos teórico-metodológicos. Apresenta, ainda, uma estruturação dos capítulos, no que diz respeito às temáticas que propomos e que nos auxiliarão na construção dos referenciais a serem entrelaçados aos dados coletados.

No **Capítulo I – A Educação Infantil: Infâncias e Atendimento Educacional às crianças pequenas**, apresentamos, de forma mais geral e abrangente, os conceitos que são caros à Educação Infantil, conceitos estes historicamente construídos, como (i) criança, (ii) infâncias e (iii) culturas infantis. Ao assumirmos que não existe uma infância única, consideramos que sua pluralidade se apresenta nos diferentes entendimentos e demandas das classes em que as crianças estão inseridas. A partir dessa concepção, expomos como se organizam e que tipos de instituições oferecem atendimento educacional às crianças de zero a seis anos, reverberando no modo como essas infâncias são acolhidas ou não nesses espaços, bem como sua presença nas políticas públicas direcionadas ao direito à Educação Infantil na contemporaneidade.

No **Capítulo II - Educação Integral em tempo integral como política pública: a Educação Infantil e o tempo em questão**, buscamos realizar uma reflexão acerca da

concepção de Educação Integral em horário/tempo integral e a distinção que esta temática requer, quando consideramos a escola propulsora do pensamento emancipador e transformador da realidade. Nesse sentido, trazemos primeiramente o campo das políticas públicas para o debate, ponderando sobre a importância de compreendê-lo para então esmiuçar o seu diálogo especificamente no campo educacional, levando em consideração a temática em questão. É importante dizer também que é neste capítulo que faremos as primeiras correlações entre a Educação infantil, o horário/tempo e a estreita relação entre o cuidar e o educar na primeira etapa da educação básica, buscando problematizar, assim, uma educação integral em seu sentido emancipador.

No **Capítulo III – Política de Educação Infantil em horário/tempo: o caso de Niterói e do trabalho docente na bidocência** – refletimos sobre as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil em horário/tempo integral em Niterói e seus desdobramentos, com o surgimento e manutenção da bidocência nas UMEIs de horário/tempo na Rede. É neste capítulo que analisamos os documentos que discutem aspectos inerentes ao nosso problema, assim como buscamos cruzá-los com as contribuições das entrevistadas que participaram efetivamente da escrita e elaboração do Referencial 2022 – primeiro conjunto de entrevistas.

O **Capítulo IV – Usos e funções da bidocência: desafios, implicações e potencialidades no compartilhamento da docência**, utilizamos as entrevistas do segundo conjunto para dar voz a essas profissionais, buscando compreender de que modo o compartilhamento das atribuições e especificidades do trabalho bidocente implicam as suas condições de trabalho, seu fazer pedagógico e seu entrelaçamento entre o cuidar e o educar – questões trabalhadas teoricamente em capítulos anteriores.

Nas **Considerações finais**, apresentamos um panorama geral do que conseguimos alcançar com a pesquisa, e discorreremos sobre recuos e avanços que nos impulsionaram, em sua elaboração. É nosso intuito evidenciar pistas que o estudo de campo nos tenha descortinado, no sentido de continuidade dos estudos.

Iniciando propriamente nossa incursão no estudo, nos perguntamos: Como o conceito de Infâncias nas instituições de atendimento às crianças de zero a seis

anos e seu tempo de permanência são compreendidos na legislação em vigor? Como isso reverbera no direito à Educação Infantil e na elaboração das políticas públicas; na contemporaneidade?

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS PEQUENAS

A Educação Infantil, em conjunto com o Ensino Fundamental e o Médio, compõem a Educação Básica brasileira. Devido às suas características e particularidades, recebeu em sua nomenclatura o termo "Educação" e não "Ensino", como nas etapas posteriores. A escolha por um termo mais amplo e abrangente reitera a importância da primeira infância e dos aspectos singulares da vida infantil, na faixa etária de zero a seis anos, relevantes para serem apresentados e vivenciados por essas crianças que estão há tão pouco tempo no mundo.

Sobre esse tema, Barbosa e Gobatto (2021) nos apresentam um outro termo que se agrega a essa discussão:

Educare foi um neologismo criado na década de 1980 que mostrava que a escola de Educação Infantil era um espaço social onde a ação pedagógica envolveria o cuidar e o educar, marcando que ambas as ações estavam profundamente vinculadas quando se tratava bebês e crianças pequenas (p. 1429).

A citação acima incorpora o cuidado numa vertente que se aproximaria do cuidado filosófico. O professor de educação infantil está ali de corpo inteiro para aquela criança que apresenta necessidades bem específicas daquela faixa etária. E na sua presença, está ensinando muita coisa a ela, no sentido da presença, de estar junto, da apresentação do mundo, da apresentação desse mundo, das histórias...

De acordo com as referidas autoras, a Educação Infantil carecia de uma identidade diferente das demais etapas da Educação Básica, e para demarcar esse território, duas frentes foram travadas: a retirada da creche da assistência social e a dissociação do termo "pré-escola" da preparação para o Ensino Fundamental. "Foi necessário sublinhar e insistir na indissociabilidade do educar/cuidar, enquanto estratégia política para aproximá-los, redimensionando a educação da infância" (BARBOSA e GOBATTO, 2021, p. 1429).

Uma outra análise feita pelas autoras diz respeito às negociações pré-LDB⁴, ainda relacionadas a nomenclatura Educação Infantil, sob um outro aspecto que nos evidencia a preservação dos termos “creche” e “pré-escola”:

a criação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), defendida pelos progressistas, porém mantendo a divisão do atendimento em creche e pré-escola para atender as demandas de grupos conservadores, preocupados com a dissolução da família pela saída das mulheres de casa para o trabalho, e também os interesses políticos e econômicos relacionados à prestação dos serviços (BARBOSA e GOBATTO, 2021, p. 1432).

Dando prosseguimento ao assunto, nessa mesma página, as autoras apresentam uma outra singularidade dessa etapa da Educação Básica: a proposta educativa, como podemos observar por meio do excerto a seguir:

pautada então nas brincadeiras, nas interações com os outros e na pesquisa do mundo, na ampliação de horizontes e imersão nas linguagens da cultura que se fazem presentes no cotidiano da escola para dar suporte ao potencial expressivo das linguagens dos bebês e das crianças (BARBOSA e GOBATTO, 2021, p. 1432).

Fomentando essa discussão, essas autoras postulam as creches e pré-escolas como espaços valorosos e

instituídos na vida pública de uma cidade, com seu prédio, seus frequentadores, vizinhança, profissionais, propostas e escolhas políticas. Constituem centros de democracia ativa nas comunidades, isto é, uma escola popular. Além de ocuparem um espaço material, as instituições educativas também sustentam um lugar de criação de ações instituintes no social, de modos alternativos – justos, democráticos, equitativos e amáveis – de vida e educação. Essa é a potência da escola de Educação Infantil. Uma instituição educativa que não necessita reproduzir a clássica “forma escolar”, mas que pode reconstruir uma “cultura-educacional” ampliada **que inclua nos elementos pedagógicos as articulações com as práticas e teorias culturais, ambientais, políticas, artísticas, tecnológicas e**

⁴ Legislação que deu continuidade às ideias contidas na CF/88, um desdobramento da redemocratização do país para a Educação. Cujas discussões e negociações levaram-na a homologação apenas oito anos depois do previsto.

científicas (BARBOSA e GOBATTO, 2021, p. 1427, grifos nossos).

Todas essas dimensões fazem parte da Educação Infantil e a caracterizam. Nesse sentido, às instituições que buscam atender com qualidade a essa faixa etária, faz-se necessário conhecer as lutas que essa etapa de ensino enfrentou e ainda enfrenta, bem como ter clareza de quem é essa criança e como é pertinente conhecer e se apropriar do conceito de Infâncias para que haja acolhimento respeitoso das demandas infantis. Ao assumirmos que não existe uma infância única, consideramos que sua pluralidade se apresenta em diferentes dimensões, entendimentos e demandas das classes sociais em que as crianças estão inseridas.

Nessa direção, refletimos primeiramente neste capítulo sobre o conceito de Infâncias para, na sequência, discorrermos sobre as instituições de iniciativa pública e/ou privada que atendem a essa faixa etária. Após nos debruçarmos sobre essas questões, encerramos o capítulo apresentando um panorama sobre políticas públicas, principalmente as que se relacionam à Educação infantil e ao direito a essa Educação, na contemporaneidade.

1.1 – A construção dos conceitos de criança e infâncias

Na história da humanidade, sempre existiram crianças; entretanto, o conceito de criança e o sentimento de infância como um momento de fruição e de desenvolvimento mais completo – integral, se assim podemos denominar, conforme concebemos na contemporaneidade, é algo recente:

a noção de infância e sua concretização não são um fato natural, que sempre existiu; são na verdade, produto da evolução da história das sociedades. O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor. (MUNIZ, 1999, p.244)

O pesquisador francês Philippe Ariés, na segunda metade do século XX, contribuiu com a temática por meio de algumas pesquisas que culminaram em publicações, como a obra clássica "História Social da Criança e da Família", evidenciando que as crianças se tornaram causa de zelo e atenção por parte das famílias somente a partir do século XVII, com o advento da sociedade industrial.

Ariés (2012, p.17) encontra nas Artes a confirmação de que a infância não era reconhecida. Até o século XII, crianças não eram retratadas nas obras de arte, e quando apareciam, era "numa escala mais reduzida que os adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traços". Quando cresciam e não careciam mais ficar no colo, eram inseridas no mundo dos adultos, sem distinções.

A partir da Idade Média, a infância foi considerada desde o nascer até os sete anos, período que foi reconhecido como "idade do brincar". Em seguida, dos sete aos quatorze anos, era a idade escolar. A escola tinha um papel social diferente para meninos e meninas; enquanto os meninos eram ensinados a ler, às meninas cabiam apenas aprender alguma atividade manual, como o fiar, por exemplo (ARIÉS, 2012).

Durante todos esses séculos, a falta de cuidados apropriados para com a infância se refletia no elevado índice de mortalidade infantil. Essas estatísticas só se reduziram com a construção de políticas médico higienistas, que possibilitaram a crescente conscientização das famílias em relação ao cuidado, higiene e vacinação das crianças; medidas estas entendidas como fruto do progresso da Revolução Industrial.

Neste período, o "não-lugar" da criança e a falta de reconhecimento de suas especificidades foram modificados pelo ideário iluminista, concedendo o seu reconhecimento como objeto de estudo pela ciência, evidenciando assim, a necessidade de pesquisar a infância de modo sistematizado. (RIBES e JOBIM, 1998)

Essa preocupação, porém, embora pioneira, não tinha por objetivo tratar das peculiaridades dessa "etapa" de vida. Ao contrário, olhava-a negando-a, uma vez que o que interessava é que ali estava um pequeno adulto, o homem de amanhã. Nesse momento, portanto, a

infância é compreendida como uma fase efêmera, passageira e transitória que precisa ser apressada. (RIBES e JOBIM, 1998, p. 29)

Apesar das críticas recebidas por seus estudos retratarem apenas crianças de famílias burguesas abastadas e invisibilizar as pertencentes às classes trabalhadoras que, longe desse sentimento de proteção à infância e respeito ao seu período de crescimento e fruição, eram relegadas ao mercado de trabalho, ainda assim, os estudos de Ariès foram de grande valia. O seu pioneirismo colocou a infância em evidência, dando visibilidade às crianças e às peculiaridades da infância, acarretando em ações sociais que assegurassem a elas seu lugar na sociedade, além de incentivar outros pesquisadores a se dedicarem aos estudos dos temas infância e família.

Para Kramer (1999, p. 271), "as visões sobre a infância são social e, historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social". A mesma autora (2011, p.17) reitera que o pioneirismo de Ariès foi fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais no seio familiar e as renovações no sentido atribuído a infância:

A análise das modificações do sentimento devotado à infância é feita à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, o que contribui para maior compreensão da "questão da criança" no presente, não mais estudada como um problema em si, mas compreendida segundo uma perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

Buscando encontrar os vestígios desse contexto histórico e suas singularidades num país continental como o Brasil, a historiadora Mary del Priori, instigada pela obra do referido autor, organizou uma coletânea sobre as infâncias brasileiras. "História das crianças no Brasil" teve sua primeira edição em 1991 – um apanhado histórico que perpassa pelo trato à infância em diferentes momentos. Uma busca por retratar as diferentes infâncias protagonizadas pelas crianças brasileiras, independentemente de sua condição social – crianças das elites, crianças escravizadas, crianças trabalhadoras: todas crianças brasileiras! Uma viagem no

tempo, em busca de compreender melhor as infâncias de outrora para entender o papel dessa criança na atualidade em um país tão desigual como o nosso:

O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? (PRIORI, 2010, p. 6)

Dar visibilidade a essas crianças nos ajuda a compreender o sentido do conceito de infância ser ampliado para o plural – infâncias. Um conceito dinâmico, conforme visto anteriormente. Nessa pluralidade, é possível enxergar as diferenças de condições de vida, condições materiais e de acesso. Não existe uma infância única e universal para todas as crianças viverem.

a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa (PRIORI, 2010, p. 7)

Dai decorre a necessidade de se conhecer essas infâncias e, mais especificamente, essa criança, sujeito de direitos, carente de políticas públicas que a respeitem e sejam formuladas para realmente atenderem as suas demandas. De acordo com Barbosa (2009, p.23)

As crianças possuem diversas características que as diferenciam entre si. Podem ser meninos ou meninas; negros, amarelos, brancos; surdas ou ouvintes; alegres ou quietas. Podem viver na cidade ou no campo, no litoral, na floresta ou na região ribeirinha. Simultaneamente, apresentam características universais como, por exemplo, a vulnerabilidade com a qual nascem, a intensidade no ritmo de seu crescimento nos primeiros anos de vida e a possibilidade de interagir e aprender em qualquer situação. As crianças pequenas e os bebês são sujeitos que necessitam de atenção, proteção, alimentação, brincadeiras, higiene, escuta, afeto. O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao

mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro.

Ao longo dos anos, esse olhar para a criança e para a infância contribuiu para torná-las uma grande área de estudos que:

compreende a infância como um ciclo da vida atravessado pela diversidade (de classe, gênero, etnia). Os estudos sobre a infância, antes predominantemente circunscritos pela psicologia, foram, nos últimos anos, ampliados para outros campos disciplinares, o que resultou no surgimento de áreas como: história da infância, antropologia da infância, filosofia da infância, sociologia da infância. Esses estudos apontam para a ideia de uma necessária transdisciplinaridade, a qual se dá, inclusive, pela percepção da condição plural e polissêmica das infâncias contemporâneas. (CARVALHO, 2015, p.25)

Uma das inovações contidas nesses estudos – sobretudo na contemporaneidade – e que vão se tornando marcos da contribuição da Sociologia da Infância, é a “responsabilidade política quanto à teoria e às práticas que produz, tendo em vista que qualquer tentativa de estabelecer categorias universais estará fadada ao fracasso” (MARCHI e EVANGELISTA, 2023, p. 22). Nessa afirmativa, as autoras reafirmam o aspecto plural da infância.

Na mesma direção, encontramos nos escritos de Sarmiento (2003, p.54) o conceito de culturas da infância: “a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Essas culturas perpassam por relações de classe, gênero e raciais, evidenciando que a infância não é a mesma para todas crianças. Nesse sentido, Sarmiento (2003, p.54) prossegue

as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.

No mesmo artigo, o referido autor alerta para não confundirmos as culturas infantis com a indústria cultural de produtos para a infância; esta atende às culturas infantis com intenções de consumo, comércio e lucro. Indo de encontro a essa lógica capitalista, ele propõe

formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças, consideraremos fundamentalmente os jogos infantis, cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje um patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta. Referimo-nos, por exemplo, a jogos como a macaca (assim designada em Portugal, mas com uma expressão quase universal, conhecida pela "amarelinha" no Brasil, por exemplo) (SARMENTO 2003, p. 57)

Entendendo assim que as culturas infantis são desenvolvidas também com elementos da cultura adulta e renovadas nas ações individuais e/ou coletivas das crianças, a inserção desse conceito modificou as abordagens metodológicas sobre infância, incluindo as crianças e suas falas e não apenas falando delas/sobre elas. (MARCHI e EVANGELISTA, 2023).

No Brasil, o conceito de criança teve sua dimensão ampliada a partir do término da ditadura cívico-militar e a promulgação da Constituição Federal, quando passa a ser considerada como sujeito de direitos. Conforme explica Nunes (2011, P. 38), essa concepção se alargou com o passar dos anos para

sujeito histórico, social, produtor de cultura, ativo e criativo, cujo desenvolvimento se dá de forma indivisível. Ela não pode ser vista apenas como um corpo que precisa de cuidado, tampouco como uma mente sem corpo ou uma inteligência que aprende num corpo ao qual não se dá atenção. O argumento é, pois, da coerência das ações de educação infantil, que sejam respeitadas da unidade da criança.

De acordo com o exposto, na contemporaneidade, o conceito não está dissociado do seu tempo histórico e esta – a criança – tampouco de sua condição social. Nesse sentido, o conceito de infância se desenvolve também e se

consubstancia no plural: infâncias. Conceitualmente, Barbosa (2009, p.22) explica essa diferenciação:

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Sob essa perspectiva, pressupondo condições sociais diferenciadas e o envolvimento de uma série de outras dimensões, as infâncias ganharam corpo e espaço na agenda pública, por meio das políticas para a primeira infância. Tornar-se agenda assegura verba pública, o que mobiliza a organização da sociedade para o atendimento em instituições destinadas a essa faixa etária, conforme expomos na seção seguinte.

1.2. Instituições e organização do atendimento educacional às crianças pequenas

O atendimento educacional às crianças pequenas no Brasil ganhou corpo e materialidade acompanhando os avanços propostos por marcos regulatórios proclamadores dos direitos infantis, como a Constituinte e posteriormente, a LDB.

Desde a promulgação desse conjunto de leis, no alvorecer da década de 90 do século XX, a Educação Infantil emergiu como uma política pública municipal, por ser obrigação dessa esfera o seu oferecimento à população infantil de todas as classes e origens sociais na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses. A LDB normatizou esse atendimento por faixa etária: creche (zero a três anos) e pré-escola (quatro e cinco anos). Independentemente da idade, as instituições que se destinam a ela precisam priorizar a "organização do tempo e do espaço (...) oferecer a oportunidade de momentos de troca com outras crianças e de brincadeiras que

efetivamente promovam aprendizagens, garantindo o desenvolvimento" (BARBOSA, 2009, p. 32).

Entretanto, essa configuração é recente. Em termos de história, se formos pensar no atendimento à criança pequena no Brasil em um período mais extenso, observamos que ele não era caracterizado como direito da criança. Sua oferta estava atrelada à inserção da mãe no mercado de trabalho e a nomenclatura creche ou pré-escola relacionava-se a classe social das crianças, bem como ao tipo de atendimento prestado: as creches, destinadas à população de baixa renda, ocupava-se com os cuidados físicos e higiene e, em contrapartida, a pré-escola prestava atendimento educacional às classes mais abastadas, enquanto uma preparação para a escola. Nessa perspectiva histórica, chama a nossa atenção a origem da palavra "creche" – francesa –, e que se traduz como manjedoura, o que possibilita inferir, no campo da linguagem – um local de 'cuidado'. No Brasil, manteve-se, assim, o conceito de espaço apenas para cuidado de crianças pequenas (KUHLMANN, 2005).

A LDB, tendo em vista reduzir essa diferenciação, propõe a Educação Infantil como um nível de ensino que engloba a creche e a pré-escola, unificando-as em sua oferta às crianças, e diferenciando-as somente na faixa etária atendida, assegurando-lhes cuidado e educação na mesma instituição. A obrigatoriedade da oferta da educação para as crianças pequenas, presente no texto da Constituição Federal e posteriormente na LDB, marca, então, o reconhecimento, pelos gestores públicos, da creche como espaço educativo, inserindo-as nos sistemas de educação.

Vale dizer ainda que, historicamente, o vínculo existente entre a creche e a assistência social baseava-se em uma visão de atendimento mais assistencialista, preconizando uma proposta educacional compensatória, com vistas ao suprimento das carências das crianças advindas das classes populares e de suas famílias que, nesse contexto, poderiam construir uma forma de dependência com o poder público, a partir daquele 'benefício recebido'. Em outros termos – e trazendo discussão clássica no campo da Assistência Social – Pedro Demo evidencia, em casos dessa

natureza, mais a emergência de 'cidadanias tuteladas', do que de 'cidadanias assistidas' direcionando-se às 'cidadanias emancipadas' (DEMO, 1995).

Segundo o referido autor, "um dos objetivos da emancipação é sempre livrar-se de laços da dependência, em nome de um sujeito histórico autônomo e organizadamente competente" (DEMO, 1995, p. 95). Esse sujeito, que se encaminha para uma cidadania emancipada, não serve como massa de manobra para os governos, visto que não é interessante para a classe política brasileira e tão pouco para a manutenção da sociedade capitalista neoliberal em que vivemos: "do ponto de vista do poder, é preferível motivar a dependência" (DEMO, 1995, p. 97).

Em outro lado da questão, evidencia-se também – partindo da oferta de creches enquanto espaços educativos –, uma perspectiva de atendimento que preconizava uma proposta educacional compensatória, com vistas ao suprimento das carências das crianças advindas das classes populares; preparando-as para ingressarem no ensino fundamental. Estas são propostas que se voltavam para a submissão, em detrimento de uma educação emancipadora (KUHLMANN, 1998).

Incluída assim nos sistemas de ensino municipais, e tentando superar sua relação com a assistência social, a creche como instituição educativa precisa avançar em seu papel social e não restringir-se a esse caráter assistencialista, prática que pode ser perseguida quando se visa o desenvolvimento integral das crianças, com preocupação única de atendê-las em seus aspectos de saúde e segurança, nutricionais, educacionais e culturais (KRAMER, 2011), ou seja, quando se busca uma formação humana mais completa e multidimensional.

Em um país desigual como o nosso, onde a assistência é fundamental, superar o viés assistencialista com o qual essa etapa está imbricada desde o início de seu atendimento não significa preterir

a preocupação com a infância, com as crianças brasileiras, especialmente as em situação de maior vulnerabilidade; indica que a escola de Educação Infantil é o espaço social que melhor cumpre a tarefa de acolhimento, socialização, ampliação da vida cultural, brincadeira, contato com a natureza, a ciência, as artes e as linguagens, possibilitando também acesso à alimentação, descanso, higiene e saúde (Barbosa e Gobato, 2021, p. 1427).

Especificamente no que tange à oferta dessa primeira etapa da Educação Básica e aos agentes que podem realizá-la a LDB, em seus artigos 11 ao 13, incube aos municípios a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e aos estabelecimentos de ensino a elaboração de proposta pedagógica, bem como a administração de pessoal e recursos materiais e financeiros. Já o art.18 determina que tanto as instituições mantidas pelo poder público quanto as da iniciativa privada compõem o sistema municipal de ensino, sendo responsabilidade dos municípios a normatização e fiscalização da rede privada. Essa legislação traz ainda uma classificação administrativa, em seu art. 19:

- I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
- II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- III – comunitárias, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Teoricamente, as possibilidades diferenciadas de instituições e o vasto arcabouço legal deveriam legitimar às crianças de zero a seis anos o acesso à Educação infantil pública. Contudo, na prática, vemos que não é isto o que ocorre com as políticas destinadas a essa faixa etária da população. Possivelmente fruto da história que reflete o não direito à educação para as crianças, no país, e a qual nos referimos anteriormente, a oferta não se faz presente e suficiente para todas as que dela necessitam. Dados recentes do Censo 2023 indicam isso e comprovam que a Educação Infantil ainda não é uma política pública abrangente a toda população infantil brasileira. Vejamos uma síntese dessa situação, nas tabelas a seguir:

Tabela 01– Matrículas na Educação Infantil (Creche e Pré-escola)

Região Geográfica	Total (Ed. Infantil)	Federal	Estadual	Municipal	Privadas
Brasil	9.461.155	2.467	60.097	6.861.621	2.536.970
RJ (Estado)	638.210	581	254	399.461	237.914
RJ (capital)	258.120	527	121	139.698	117.774
São Gonçalo	20.678	-	-	6.517	14.161
Maricá	8.702	-	-	7.018	1.684
Niterói	16.304	54	-	6.656	9.594

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Síntese estatística da educação básica 2023 (tabela 1.5).

Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03/03/2023

Ao analisarmos os dados acima, podemos inferir que, dentre as esferas públicas, a maior quantidade de crianças matriculadas, tanto na creche quanto na pré-escola, encontra-se nas redes municipais, um desdobramento – inferimos – da responsabilização dada pela LDB aos municípios. Essa mesma legislação prevê a municipalização das escolas estaduais de Educação Infantil, um possível motivo para o reduzido quantitativo de vagas em instituições estaduais no estado do Rio de Janeiro.

A seguir, apresentamos uma tabela com o quantitativo de matrículas da Educação Infantil e como se encontram distribuídas entre as instituições públicas e privadas, em vários âmbitos subnacionais – incluindo o município em questão no nosso estudo – Niterói:

Tabela 02 – Matrículas na Educação Infantil – Públicas e Privadas

Região Geográfica	Educação Infantil		Creche		Pré-escola			
	Total	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas Privadas		
Brasil	9.461.155	4.122.873	2.753.518	1.369.355	555.338	2824.170	6671.167	615
RJ (Estado)	638.210	267.353	152.485	114.868	370.857	247.811	123.046	
RJ (capital)	258.120	122.762	51.297	71.465	135.358	89.049	46.309	
S. Gonçalo	20.678	6.437	1.361	5.076	14.241	5.156	9.085	
Maricá	8.702	3.589	2.847	742	5.113	4.171	942	
Niterói	16.304	6.344	2.462	3.882	9.960	4.248	5.712	

Fonte: Elaboração da autora a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica 2023 (tabela 1.5). Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03/03/2023

A partir desses dados, podemos perceber que, no Brasil, um país de dimensões continentais, toda a Educação Infantil é ofertada majoritariamente pela rede pública. O mesmo acontece em nosso estado. Porém, quando adentramos nos quantitativos municipais, verificamos que em Niterói, as matrículas na rede privada superam as da rede pública em toda Educação Infantil. O mesmo acontece no município vizinho, São Gonçalo e o também próximo, Rio de Janeiro, cujas

matrículas na creche privada ultrapassam as públicas, ao passo que, na pré-escola, ainda há mais matrículas dos cariocas na rede pública. Indo de encontro a essas estatísticas, dentre os municípios limitrofes analisados, Maricá é o único município onde as matrículas em instituições públicas predomina em toda Educação Infantil.

Observamos também que as crianças de quatro e cinco anos detém maior quantidade de matrículas nas regiões geográficas apresentadas. Uma explicação possível para isso é o fato da obrigatoriedade da escolarização para essa faixa etária. Auer e Araújo (2022, p. 17) reafirmam: "apesar de todas as crianças de zero a cinco anos de idade terem o direito à educação infantil, em um contexto de precarização de vagas, privilegiam-se as crianças de quatro e cinco anos para atender a normativa legal da obrigatoriedade". Essa situação não significa que não haja procura por parte da população para a creche pública, o que pode ser considerado é a pouca quantidade de vagas disponibilizadas para a faixa etária de zero a três anos.

Ao voltamos o nosso olhar especificamente para Niterói e a disparidade na oferta de vagas na rede privada deste município, não podemos deixar de relacioná-las a existência da parceria público-privada entre a Prefeitura e as escolas da rede conveniadas da cidade, denominadas Escolas Parceiras que, somadas a judicialização das vagas, compõem o novo cenário da Educação Infantil deste município. Situações como essa se capilarizam no dia a dia da Educação Infantil e dificilmente sairão de cena. Pelo contrário, se fortalecem, na ausência de investimento público nas instituições públicas para atenderem a demanda. Esses e outros aspectos são pormenorizados em nossa próxima seção.

1.2.1. Contemporaneidade, políticas públicas e direito à Educação infantil

Em conformidade com o que vimos na última seção, há possibilidades diferenciadas, administrativamente falando, de instituições para atenderem a demanda da Educação Infantil: públicas, privadas e comunitárias. Entretanto, passadas mais de três décadas, mesmo que ela tenha emergido como política

pública no final do século XX e com tantas instituições para ofertá-la, é notório que o direito à Educação Infantil, na contemporaneidade, ainda não foi universalizado.

A partir dessa premissa, as instituições privadas ganharam um "incentivo" público para atenderem crianças que deveriam estar na escola pública, não conseguiram vaga e figuram as filas de espera: as escolas parceiras.

Com o objetivo de ampliar o quantitativo de crianças matriculadas; amparados por regulamentação específica e pressionados pelo Sistema Judiciário, alguns municípios brasileiros têm se curvado às parcerias público-privadas, que preveem a disponibilização de vagas financiadas pelo poder público municipal em instituições privadas de Educação Infantil.

Apenas um olhar ingênuo percebe as escolas parceiras como uma prática eficiente, enquanto tentativa de suprir a demanda educacional que o governo municipal não consegue atender. Todavia, em se tratado de uma política pública, sabemos que não existe espaço para ingenuidade.

A *miudé*, esse tipo de parceria faz parte de uma das três dimensões da privatização da educação no Brasil, a privatização da oferta, na qual esta é instrumentalizada por meio do repasse de verba pública para a educação privada (ADRIÃO, 2018 *apud* VENCO, S. et al., 2022). Esse tipo de iniciativa mascara a falta de investimento dos governos municipais na expansão das suas redes de ensino e injeta capital público em instituições privadas.

No município lócus de nosso estudo, essa parceria público-privada se instaurou em 2020, sob o pretexto da "mitigação dos impactos econômicos e sociais decorrentes da Pandemia do Coronavírus (COVID -19)" (NITERÓI, Art. 1º 2020). Em um cenário de incertezas, em que o funcionamento presencial estava proibido, muitas instituições escolares passaram por dificuldades e pressionaram a prefeitura para que recebessem alguma forma de auxílio financeiro, assim como outros setores econômicos – uma brecha inicial para um tipo de parceria público-privada que perdura até os dias de hoje e, que aliada às ordens judiciais de matrícula, o famoso "cumpra-se", evidenciaram a falta de investimento do governo municipal na construção de escolas e expansão da rede pública nessa etapa da Educação Básica, possibilitando assim, a ocasião perfeita para cumprir essas ordens nas

escolas da rede privada, atendendo a curto prazo o direito ao acesso à educação para as crianças que não conseguiram vagas na Rede Pública.

Inicialmente, o programa ofertaria bolsas de estudo para crianças de dois e três anos de idade que estivessem na lista de espera de pré-matricula na Rede Pública Municipal. Com o passar dos anos, o oferecimento dessas vagas se estendeu para todas as idades contempladas pela Educação Infantil, questão que será discutida com maior detalhamento em capítulo posterior.

Uma outra questão presente na Educação Infantil nos dias atuais é a judicialização das vagas. Conforme nos revelam os dados estatísticos apresentados na seção anterior, a escassez de vagas é grande. Essa negação de direitos tem aumentado a procura pelo Sistema Judiciário, por parte das famílias, visando assegurar a inserção das crianças na Educação Infantil. Essa reivindicação por vagas é uma forma de judicializar a educação. Sobre isso, Auer e Araújo (2022, p. 3) explicam: “sempre que houver intervenção do Sistema de Justiça em questões concernentes à educação, ocorre a sua judicialização”.

a judicialização conduz o direito de forma discriminada – ao ser uma via de acesso à educação apenas para algumas crianças, cujas famílias têm conhecimento sobre a possibilidade de acionar o Sistema de Justiça, enquanto outras crianças continuam tendo o acesso à educação negado – o que se dá em função do não reconhecimento do direito como uma experiência que decorre da ação política, como se ele se restringisse somente a um fenômeno jurídico. Isso pode desencadear uma faceta da privatização do direito à educação, ao torná-lo restrito àqueles que têm conhecimento sobre as normas legais.

As famílias precisam recorrer à justiça para garantirem o direito à Educação Infantil, um direito previsto em tantas legislações, há tantas décadas que é um absurdo Niterói, um município tão rico, não investir nessa etapa da educação e não assegurar acesso às suas crianças. Se por um lado as famílias que recorrem à justiça, conseguem a vaga na Educação Infantil e garantem o direito de sua criança em matricular-se, por outro lado, aquelas famílias que não utilizaram o mesmo recurso, continuam tendo o seu direito negado. Nesse sentido, a justiça não

assegura o direito a todos e não possibilita igualdade, democracia e nem cidadania (AUER e ARAÚJO, 2022).

O cumprimento da ordem judicial, por vezes, independe das condições que a escola tenha para receber uma nova matrícula. Há casos de turmas lotadas e mesmo assim, a matrícula é feita em cumprimento a essa ordem. Não cabe ao poder judiciário verificar esses pormenores; juizes e promotores estão a serviço da lei e, nesse caso, seu cumprimento, no respeito ao direito das crianças de acessarem a Educação Infantil. A soberania imperativa da Justiça se faz necessária devido ao governo municipal representado na figura da FME, enquanto agente público, falhar em não cumprir a sua responsabilidade em atender o que prevê a legislação: não assegura a vaga na Rede Pública.

A falta de investimento na expansão da Rede evidencia não somente a ausência de vagas, mas reflete uma série de aspectos, no desrespeito à modulação municipal com o excesso de crianças nas turmas; nas precárias condições de trabalho dos profissionais da Rede, não só de professores como também as merendeiras que trabalham em condições insalubres, atendendo mais crianças do que prevê a modulação. O desrespeito com esses profissionais é inúmeras. Desde 2016, foi aprovada na Câmara a mudança na nomenclatura de merendeira para cozinheiras, visto que preparam refeições quentes diariamente e até o momento essa mudança não aconteceu. Aproximando essa discussão do campo das políticas públicas e comparando-a a bidocência, percebemos que nessa situação, diferente da bidocência, a demanda existe, o apelo chega à Câmara Municipal e mesmo assim não há implementação, ao passo que a bidocência está posta há mais 15 anos!

Uma outra discussão apresentada nesse capítulo, foram os conceitos de criança, infâncias e culturas infantis que atravessaram este capítulo, no intuito de esclarecer como essas concepções são essenciais para compreendermos a intencionalidade na organização dos espaços de atendimento educacional das crianças na Educação Infantil, e refletimos acerca das políticas públicas destinada a elas – se estas respeitam a sua natureza, não só na contemporaneidade, bem como ao longo dos anos da história da educação infantil no Brasil.

Dessa forma, conhecendo os caminhos percorridos, ponderamos com mais propriedade acerca das novas situações atreladas à Educação Infantil, no panorama atual, como a privatização da educação por meio dos *vouchers* e da judicialização das vagas, que nessa etapa de ensino é recorrente. Revelando que a sua inclusão na Educação Básica não reverberou na sua universalização, visto que ainda há pouca oferta de vagas, necessitando da intervenção judicial para assegurar esse direito subjetivo que essa inclusão pressupõe: "o ensino obrigatório e gratuito possibilita que ele seja exigido judicialmente" (SANTOS e LARA, 2020, p. 104). Na mesma publicação, os referidos autores ainda prosseguem: "a intervenção do poder Judiciário, por meio do Ministério Público para garantia de vagas em creches, demonstra o desinteresse por parte do Estado com a primeira etapa da educação básica" (SANTOS e LARA, 2020, p.113).

A partir dessas considerações, no capítulo seguinte, unimos as duas políticas públicas focos do nosso estudo – a Educação Infantil e a EITI –, relacionando-as ao conceito de políticas públicas, apresentando elementos para estas serem consideradas como políticas públicas educacionais e seus desdobramentos nas instituições educacionais, a partir da década de 1990.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICAS PÚBLICAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TEMPO EM QUESTÃO

A temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral (EITI) perpassa pelas três etapas da educação básica brasileira – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – desde o primeiro decênio do século XXI, em políticas que se enquadravam, em geral, em uma dessas etapas. Em 2023, por meio da Lei 14.640, o atual governo federal instituiu o Programa Escola em Tempo Integral trazendo, em seu Art. 1º, a indicação de que tal proposta tem, como finalidade, fomentar a criação de matrículas na educação básica em tempo integral" (grifo nosso) (BRASIL, 2023). A questão perfaz-se, assim, como uma temática que se encontra em voga nos debates educacionais, além de ser prevista ainda nas demandas da sociedade, em geral. Esses aspectos levam a que, de acordo com Silva, Coelho e Moehlecke (2021, p.165), emerja como uma demanda dos governos

(...) sujeita à política educacional desenvolvida pelo Estado brasileiro, sendo compreendida atualmente como uma forma de equacionar os problemas oriundos da democratização do acesso, permanência e conclusão no âmbito de toda Educação básica.

Desta forma, para que seja construída uma concepção de EITI, na prática, de modo a alcançar o maior número possível de sujeitos em formação nessa Educação Básica – e, em específico em nosso foco, na Educação infantil, faz-se necessário compreender – e correlacionar, em estudos – outros aspectos que lhe dão 'materialidade' e que a ela estão diretamente associados. Estamos nos referindo a questões que envolvem reflexões sobre política pública e política pública educacional. É por este caminho que nosso primeiro capítulo envereda, em sua primeira seção.

Na seção seguinte, após uma discussão panorâmica desses conceitos – à luz de exemplificação legal, no âmbito das políticas públicas de Educação em tempo integral e da Educação Infantil –, damos continuidade a essa reflexão, afinando o estudo para aquelas que envolvem especificamente a temática da Educação Integral

em tempo integral e as implicações que a distinção entre os conceitos de 'tempo' e 'horário' ⁶ acarretam para a oferta da EITI de uma forma mais emancipadora.

Encerrando este capítulo, discorreremos sobre o tempo integral na primeira etapa da Educação básica em uma correlação possível - quando a ele se associa o de educação integral -, entre os conceitos de cuidar e educar, presentes nos discursos e práticas da Educação Infantil.

2.1. Política pública e política educacional na Educação Infantil e no Tempo integral: um panorama documental, a partir dos anos 90

Inicialmente, é preciso deixar claro que na discussão desta seção, trazemos os anos 90 como recorte das políticas educacionais no Brasil por entendermos que é, nessa década, que as principais transformações no campo das políticas públicas dessa natureza se fazem sentir, notadamente no que diz respeito às temáticas da Educação integral e(m) tempo integral e da Educação infantil, nossos focos de estudo.

Como adiantamos no parágrafo anterior, a partir de 1990 a contar, portanto, da promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, uma série de mudanças ocorreram no país. O marco do processo de redemocratização se caracterizou pela tentativa de assegurar os direitos civis violados durante a ditadura militar, dentre eles, a Educação.

Com vistas a compreender melhor o significado dessa e de outras legislações de que tratamos nesta seção e esmiuçá-las em nossos focos de estudo, faz-se necessário o entendimento do conceito de política pública, campo que surge como subárea da ciência política, e que, conforme complementa Souza (2006, p. 26), pode ser entendida

(...) como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação" e/ou analisar essa ação. (...) políticas

⁶ Discussão fundamental para compreender o cerne da Educação Integral e seu entrelaçamento com a formação e não ao tempo dedicado à permanência da jornada escolar.

públicas, após desenhadas e formuladas; desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

A política-pública é, portanto, um campo de disputas e envolve diferentes atores sociais. Advindas desse jogo de interesses, temos as demandas. Segundo Rua (1997, p.3), "grande parte da atividade política dos governos se destina à tentativa de satisfazer as demandas que lhes são dirigidas", questões relevantes em nossa próxima discussão, em que algumas políticas de educação integral e(m) tempo integral serão aprofundadas:

Desta forma, para que políticas públicas superem o 'estado de agenda' e sejam implementadas, o caminho percorrido é longo, se encerrando quando estas se transformam em problema político e mobilizam ação política, incluindo-se na agenda governamental. Posteriormente, são formuladas alternativas, seguidas de disputas mais ou menos intensas nas relações de poder, o que resulta, por fim, na sua implementação, ou seja, em ações para a política 'sair do papel' (RUA, 1997).

Nesse sentido, assumindo um caráter de reparação e restabelecimento dos direitos, na CF/88 emergem os direitos sociais, que em seu art. 6º propõe a Educação, de forma mais ampla, como tal. Posteriormente, no art. 205º, define-a enquanto direito de todos, dever do Estado e da família, estabelecendo como objetivos o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". (BRASIL, 1988).

Nessa conjuntura de redemocratização, a Educação Infantil ganha destaque e, em seu bojo, engloba dois conceitos que a fundamentam como política pública educacional: o próprio conceito de políticas públicas e especificamente o de criança, os quais, se estabelecem enquanto direito dessa etapa, como se evidenciou no capítulo anterior e reforçamos, neste momento, por meio de excerto retirado de texto de Nunes (2011, p. 39):

(a) ela é um direito universal, de toda criança, a partir do nascimento e (b) visa a formar o ser integral, a personalidade harmônica, num processo que integra o que, visto de fora, pode se nomear físico, social, emocional ou mental. A argumentação apela para a coerência

entre o direito universal à educação em estabelecimentos específicos do nascimento aos 6 anos de idade e a política educacional que tem por função garantir este direito.

Entretanto, algumas temáticas ainda não foram contempladas. Este é o caso da Educação integral e(m) tempo integral, outra política pública foco do nosso estudo. Sobre esta ausência, "a não decisão não se refere à ausência de decisão sobre uma questão que foi incluída na agenda política" (RUA, 1997, p. 6). A EITI não é citada nesta legislação de forma direta, ficando apenas subentendida nos objetivos do art. 205.

Levando essa questão em consideração, Silva, Coelho e Moehleck (2021, p. 168) acrescentam: "o texto constitucional não a menciona de forma explícita; contudo, ela está embutida na concepção de Educação estabelecida, ainda que esta possibilite distintas interpretações", viabilizando às crianças uma educação no sentido mais amplo, diferente da visão estabelecida pelo Estado militar anterior, que propunha a educação para primeira infância pautada na proteção e amparo (CARRIJO, 2008).

Em relação a Educação Infantil, esta é evidenciada na Lei Maior em seu art. 208^o, por meio do atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade e, em seu inciso IV, ao declarar que "os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil". Delegando à esfera municipal o dever de ofertá-la, a CF, de certa forma, abre caminhos para que essa faixa etária da humanidade tenha direitos estabelecidos em lei e garantia desses direitos atribuídos ao Estado (BRASIL, 1988).

a criança de 0 a 6 anos passou a ser vista como sujeito de direitos, sendo garantido por lei o direito a todas as crianças de frequentar as instituições educacionais e não somente aquela provinda de família carente. O atendimento educacional para essa faixa etária passava a ser um dever do Estado, um direito da criança e uma opção da família. Foi iniciada uma mudança no foco de atendimento, indo em direção ao atendimento à criança, independentemente de sua condição social. (SILVA, 2014, p. 20)

Direcionando a cidadania às crianças brasileiras em termos de legislação, a CF/88 impulsionou outros instrumentos legais protetores da infância, que reconhecem-na como sujeito social de direitos. Contou também com ativa participação popular e sua mobilização em torno da coleta de assinaturas, nos anos que antecederam a sua publicação, visando às emendas populares. Segundo Santos, Lopes, Maia e Basílio (2020, p. 167),

entre elas, destacamos a emenda popular sobre os direitos da criança e do adolescente, articulada pela Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes, contando com a Pastoral do Menor da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e com o Movimento Nacional Meninos e Meninas de Rua, entre outros. Destacamos também a chamada "Campanha Criança cidadã" que se trata da Emenda Popular "Criança prioridade nacional".

A partir da pressão causada por essa mobilização nacional, crianças e adolescentes passaram a ser vistas como cidadãos elegíveis de direitos. A emenda popular liderada pelo Movimento Nacional Criança e Constituinte, por exemplo, articulou o setor público federal com mais de 600 organizações não governamentais e recolheu mais de um milhão e duzentas mil assinaturas de todos estados brasileiros (KRAMER, NUNES E PENA, 2020).

Por conseguinte, em 1990, tivemos a promulgação da Lei 8.069/90, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. De acordo com Santos, Lopes, Maia e Basílio (2020, p. 167)

O Brasil foi o primeiro país da América Latina – e um dos primeiros do mundo – a "acertar o passo" da sua legislação com o que há e melhor na normativa internacional relacionada aos direitos da criança e do adolescente, compatível com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU em 20 de novembro de 1989 e promulgada no Brasil em 1990.

O ECA, principal marco legal e regulatório dos direitos das crianças e dos adolescentes no Brasil, assegura-lhes o atendimento educacional e, em seu art. 54, apresenta os deveres do Estado para com as mesmas, reforçando o texto da CF/88

no referido artigo – inciso IV, dispendo sobre o seu comprometimento com o oferecimento de creche e pré-escola para as crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Impulsionada pela ebulição de ideais relacionados à Educação, desde o ano da Constituinte até a sua promulgação, em 1996 – e em consonância com os preceitos dessa Lei maior, temos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, documento que, especificamente ao nosso foco estipula, em seu art. 4º, o dever do Estado com a educação escolar pública e que, no mesmo artigo, inciso IV, prevê “atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. Adiante, no art. 11º inciso V, determina ainda a oferta da Educação Infantil como competência da esfera municipal: “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

O mesmo documento estabelece também a Educação infantil como parte da Educação Básica, em seu art. 21º: “A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Relacionado à avaliação, o art. 31º dispõe que “Na escola infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996).

Tais investidas legais nos possibilitam inferir que a inclusão da Educação infantil na Educação Básica representa uma preocupação com o desenvolvimento integral das crianças pequenas e o rompimento com o caráter meramente assistencialista, até-então determinado para essa faixa etária. No entanto, este aspecto, por si só, já não é suficiente para atender a criança cidadã brasileira, a partir dessa Lei que expressa, claramente, no Art. 29º: “Educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996). Sobre essa questão, nos deteremos com mais precisão em seção posterior deste mesmo capítulo.

Nesse documento legal, observa-se ainda a preocupação com a formação dos profissionais que atuarão junto às crianças nessa etapa manifestando-se no art. 62^o:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, a curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996)

Sintetizando os aportes da LDB à Educação infantil, Carnijo (2008, p. 100) complementa que:

traz de novidade o reconhecimento da Educação Infantil como nível de ensino, quer dizer, como a primeira etapa da educação básica, sugerindo uma ideia de educação como processo contínuo; também aponta a finalidade desse ensino, a qual privilegia o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, sociais e culturais; mostra as diretrizes para a avaliação, enfatizando a dimensão pedagógica do atendimento; discrimina a formação de seus profissionais, fundamentalmente de nível superior; e marca prazos para que os sistemas municipais de ensino regularizem a situação de suas creches e escolas de Educação Infantil.

Pelo panorama apresentado até o momento – em que procuramos entrelaçar nossas temáticas de estudo às reflexões sobre políticas –, podemos inferir que, no tocante à Educação infantil, o que tivemos enquanto política pública dessa natureza, no recorte temporal proposto, foram demandas sociais por uma outra educação para crianças de zero a seis anos, alicerçadas a uma conjuntura de redemocratização do país – ambas fundamentais à constituição de leis que fossem construindo essa 'outra educação'.

Nessa perspectiva de análise, é possível dizer que a necessidade de atendimento às crianças pequenas sempre existiu na sociedade brasileira; porém, com a consolidação da mão de obra feminina no mercado de trabalho, tornou-se uma demanda emergente atendida na agenda política. Até este período histórico,

era uma questão que causava incômodo a determinados grupos de pessoas e gerava insatisfação, sem que culminasse na mobilização de autoridades governamentais, caracterizando-se, assim, como “estado de coisas”, segundo Rua (1997, p. 6): “algo que incomoda, prejudica, gera insatisfação para muitos indivíduos, mas não chega a constituir um item da agenda governamental, ou seja, não se encontra entre as prioridades dos tomadores de decisão”.

Enquanto a Educação Infantil se fortalecia na história recente do país como uma política pública educacional, sendo a ela dedicada uma série de debates, legislações e até verbas, a Educação integral e(m) tempo integral (EITI) demorou mais para se consolidar dessa mesma forma e, portanto, assegurar uma participação mais contundente nas formulações, agendas e regulamentações que a poderiam alçar à qualidade de política pública educacional. Quais aspectos intervêm nessa limitação legal?

Consideramos que as mudanças na conjuntura política educacional brasileira, desde a exposição do primeiro projeto de LDB, em 1988, até a sua versão final, em 1996, foram marcadas, não raras vezes, por frustração diante de crescente investida mais conservadora, que foi se tornando hegemônica (SILVA, COELHO E MOEHLECKE, 2021), o que – pelo menos – não foi suficiente para que a promulgação da LDB não fosse considerada um marco legal significativo em relação às temáticas de nosso estudo. À EITI, esse documento,

trouxo orientações importantes, seja em termos de sua concepção, seja em termos dos conteúdos, tempos e espaços próprios para o processo educativo. Primeiramente, além de reforçar as definições já estabelecidas na Constituição, a nova lei acrescentou aos princípios que devem orientar o ensino ministrado no país, o respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, além de considerar a diversidade étnico-racial (artigo nº 3 – Silva, Coelho e Moehleck, 2021, p. 168)

A Educação integral e(m) tempo integral não aparece nesses termos na LDB; entretanto, ela é evidenciada, em sua primeira versão, no art. 34º, que dispõe sobre a jornada escolar no Ensino Fundamental, quando pontua que “será ministrado

progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" e no art. 87º - "§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (BRASIL, 1996). Inicialmente, a LDB só tratava da ampliação do tempo no Ensino Fundamental não incluindo a Educação Básica como um todo em uma possível política dessa natureza. Somente com as alterações ocorridas ao longo da segunda metade dos anos 1990 e 2000, já no século 21, a EITI foi prevista para a Educação Básica em geral – da Educação infantil ao Ensino médio.

Mesmo com o processo de um projeto societário menos emancipador do que o esperado por significativa parcela da sociedade em curso, os frescos e breves ares da democracia trouxeram novas legislações, onde prevalecia a preocupação com a democratização da escola e a universalização do seu acesso.

Essas políticas neoliberais deram um novo viés à educação, aderindo-a aos interesses do mercado, a partir da descentralização do Estado e de seu afastamento da esfera dos direitos sociais, conforme sintetiza Carrijo (2008, p. 97), entre muitos outros pesquisadores dessa matéria, "o Estado deve diminuir suas responsabilidades e tornar-se mais eficiente (...)", corroborando com a ideia, cada vez mais presente, de que "a educação pública é ineficiente, ao passo que a privada é capaz de preparar para a competitividade" (Carrijo, 2008, p.97).

A despeito desta mudança de paradigma, em 2001, após cinco anos da sua previsão no art. 9º da LDB, é promulgado o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que emerge sob a forma da Lei 10.172/2001, como o primeiro pós-Constituição de 1988 e também, primeira política educacional resultante da LDB, cujo intuito é o de articular o sistema nacional de educação, determinando diretrizes, estratégias e metas para a educação durante sua vigência de dez anos.

Para a Educação Infantil, essa Lei trouxe à tona a necessidade de atendimento das crianças na Educação infantil propondo, na primeira meta, "ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos." (BRASIL, 2001). Em seguida, expõe metas e objetivos

como a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura física (espaço, iluminação, ventilação, mobiliário, instalações sanitárias e para preparo das refeições) e profissional (admissão de profissionais de educação com titulação mínima de nível médio e valorização do magistério).

Já no tocante à EBT, esta legislação inaugurou uma presença mais consistente nas políticas educacionais. Em seu texto, a primeira meta salienta a "garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos (...) Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas", relacionando-se também a outra política pública foco do nosso estudo, a Educação Infantil, na meta 18: "Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos"; e, por fim, na meta 21: "Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente". (BRASIL, 2001)

outro aspecto relevante sobre o PNE-2001 e os demais Planos Nacionais da Educação do país, foi que, em termos das funções que lhes são atribuídas, estes deixaram de ser uma disposição transitória da LDBEN, e passaram a constar como uma exigência constitucional, com periodicidade decenal (EC nº 59/2009), devendo ser referência para a elaboração de planos estaduais e municipais. (Silva, Coelho e Moehlecke, 2021, p. 170)

Em decorrência do enunciado na citação anterior e do término da validade da Lei 10.172/2001 – que reforça o caráter transitório mas, ao mesmo tempo, processual, colocando os PNE na condição de uma espécie de 'Carta Magna' da educação nacional que é atualizada a cada 10 anos –, após quase quatro anos de tramitação no Congresso Nacional, emerge sob a Lei 13.005/2014, o segundo PNE pós-LDB, alicerçado por sua força constitucional de lei federal, sobrepondo-se aos governos e vontades políticas e cuja vigência será encerrada no ano em que defenderemos nosso estudo dissertativo.

Este último Plano, ao longo das suas 254 estratégias e 20 metas (BRASIL, 2014), reservou um capítulo para a Educação Infantil, em sua primeira meta:

universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Observamos que esta primeira meta, em muito se assemelha à primeira do plano anterior (PNE 2001), evidenciando que não houve muitos avanços nos últimos anos para este nível de ensino. Em busca de um resultado diferente, este segundo PNE apresenta 17 estratégias que perpassam pela garantia de acesso às crianças; reestruturação e melhoria da rede física das escolas de educação infantil; formação continuada para os professores; atendimento às crianças com deficiência, quilombolas e indígenas e o estímulo ao acesso à educação infantil em tempo integral.

Este documento ampliou também as perspectivas legais para a implantação e implementação da Educação Integral e(m) tempo integral, tanto em âmbito nacional, quanto nas instâncias estaduais e municipais. Nessa perspectiva, mesmo tendo conhecimento de outros aspectos intervenientes² para que tal decisão fosse sendo tomada, não podemos deixar de evidenciar que essa inserção da EITI enquanto meta, no PNE 2014-2024 se reveste de possibilidades no sentido de ampliar e apropriação de uma 'outra educação' à sociedade, em geral.

Ao examinarmos o PNE vigente, constatamos que a EITI se manifesta claramente na meta 6: "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica." (BRASIL, 2014). Caminhando nesse sentido, para Coelho (2016, p. 103), "Essa 'atenção' justifica-se, (...) enquanto possibilidade de materialização de uma educação com mais qualidade no país, desde que caminhe em direção à formação integral dos estudantes que

² Entre outros fatores intervenientes que citamos, podemos evidenciar o reforço da importância do termo EITI e da preocupação com a ampliação da jornada escolar apresentada em vários documentos de organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial.

frequentam nossas instituições públicas de ensino”. Contudo, na mesma produção, a autora (2016, p. 107) constata que há

ausência de uma articulação mais efetiva entre a Meta 6 e as demais metas presentes no PNE 2014-2024. Na realidade, a educação em tempo integral só floresce em sua própria Meta e, ainda, na de número 1, que busca a universalização da educação infantil. O levantamento possibilitou, no entanto, inferir a presença do termo tempo associado à sua organização em três metas diferentes – as de números 2 (ensino fundamental), 7 (qualidade), 10 (valorização dos professores) e também pudemos inferir na meta 17, quando esta destaca o gradual cumprimento da jornada de trabalho de professores em uma única escola.

Retomando a análise documental e examinando mais especificamente os documentos de Niterói, encontramos, em seu Plano Municipal de Educação (Lei 3234/2016), dados referentes às metas do PNE 2014-2024 relacionadas à Educação Infantil e ao Tempo Integral. Neste exercício, entendemos que, apesar das estatísticas não estarem atualizadas, é necessário considerar essas tabelas, pois elas estão presentes no PME vigente de Niterói e este se encerrará apenas em 2026. A partir desses dados, podemos confrontá-los com outros, mais recentes e, assim, verificarmos a situação do município.

Essa Lei Municipal apresenta os seguintes dados tabelados, em sua redação, relacionados às políticas públicas foco do nosso estudo:

Meta nº 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Tabela 03 – Percentual da população de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos que frequenta a escola

	0 a 3 anos	4 a 5 anos
Brasil	23,2%	81,4%
Rio de Janeiro	27,5%	84%
Niterói	40,2%	90,7%

Fonte: Meta 1 da tabela 1 relativa às metas do PNE do Plano Municipal de Educação de Niterói vigente, Lei nº. 3234/2016⁷.

⁷ Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2013 Município e Mesorregião - IBGE/Censo Populacional.

Meta N° 6 – Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica

Tabela 04 – Matrículas em Tempo Integral

	Escolas Públicas com alunos que permanecem 7h em atividades escolares	Alunos com 7h de atividades escolares
Brasil	34,7%	13,2%
Rio de Janeiro	53,3%	18,8%
Niterói	55,0%	15,1%

Fonte: Meta 6 da tabela 6 relativa às metas do PNE do Plano Municipal de Educação de Niterói vigente, Lei n°. 3234/2016 ¹.

A forma como esses dados foram apresentados no documento passam a ideia de que o acesso a pré-escola está universalizado no município enquanto a creche, por não ter a sua oferta obrigatória, assiste um quantitativo bem menor de crianças. Na última tabela, relacionada à educação em tempo integral, constata-se que a meta n° 6 foi alcançada nas escolas públicas, tanto no estado, quanto no município de Niterói; porém, se não há distinção entre as matrículas da Educação Básica, e não é divulgado se os percentuais correspondem aos alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Médio, estrategicamente em relação aos alunos em tempo integral, há dificuldades para se saber em qual nível de ensino é preciso investir para se avançar mais.

Este Plano Municipal apresenta ainda outras metas e ações, denominadas como políticas em ação no município. Dentro do foco do nosso trabalho, podemos ressaltar a meta 3: "atender em tempo integral, na educação infantil, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos alunos de 0 (zero) a 5 (cinco) anos". Como ação para alcançar esta meta, destaca-se a

3.1. Promoção de debates sobre a importância da educação em tempo integral compreendendo a dimensão ampliada: desta contemplando atividades especializadas – arte, música, língua estrangeira – com a participação da comunidade escolar. (NITERÓI, 2016).

¹ Fonte: INEP/ Censo Escolar da Educação Básica – 2013

Esta ação expressa a necessidade de fortalecimento de uma concepção de tempo integral que promova atividades com outras pessoas, além das duas professoras regentes dos grupos de referência que atuam concomitantemente no atendimento às crianças durante o horário integral, que, como dissemos anteriormente, em Niterói corresponde a 9 horas diárias. Corroborando com tal procedimento, a professora 2 (grupo 1), em entrevista realizada como metodologia de trabalho para esta investigação, nos declarou que

A bidocência é um dos fatores para essa qualidade da educação infantil, mas ela sozinha não garante isso porque além da necessidade do trabalho das professoras, da qualidade desse trabalho do atendimento à criança, tem também a questão de que seria necessário outras pessoas atuando com as crianças, né. Aulas especializadas como educação física, música, teatro. Convém com outros espaços para estarem vindo na escola para ampliar o universo das crianças que fica muito restrito ao espaço na maioria do tempo à sala de aula.

Apesar de aparecer frequentemente nos documentos como prioridade municipal, se confrontada com os dados do Censo Escolar 2023, a Educação Infantil na Rede nos revela – desde nosso primeiro capítulo –, que ainda faltam vagas para atender seu público-alvo, tanto para a creche como para a pré-escola, revelando evidenciando assim, que as estratégias utilizadas fracassaram e a meta 1 ainda não foi concretizada.

Retomando a discussão mais ampla relacionada ao PNE, no presente ano (2024) se encerra o seu decênio, fazendo-se necessário revisitá-lo para averiguarmos o andamento dessas duas metas que estão diretamente relacionadas com as duas políticas públicas foco do nosso trabalho, o que possibilita a constatação destas continuarem presentes no próximo PNE assim como estavam no anterior, ou se houve avanço e elas foram alcançadas, não sendo mais necessárias.

Na mesma direção, procuramos relacionar as informações dessas duas políticas (Educação Infantil e EIT) para essa etapa de ensino; os dados expostos nos dão pistas de como está o andamento da meta 6. Vejamos:

Tabela 05 – Matrículas Educação Infantil em Tempo Integral

Região Geográfica	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	2.388.335	410	1.864	1.591.933	794.128
Sudeste	1.321.236	380	524	739.387	580.945
RJ (Estado)	154.341	189	13	97.374	56.765
RJ (capital)	85.668	177	13	38.622	46.856
São Gonçalo	2.840	-	-	667	2.173
Maricá	1.175	-	-	1.152	23
Niterói	3.661	12	-	2.158	1.491

Fonte: Resumo elaborado pela autora, baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica 2023 (tabela 1.9). Brasília:INEP, 2024. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03/03/2023

Tabela 06 – Matrículas Educação Infantil em Período Parcial

Região Geográfica	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	1.734.538	532	2.041	1.156.738	575.227
Sudeste	576.571	275	164	329.985	246.147
RJ (Estado)	113.012	32	63	54.814	58.103
RJ (capital)	37.094	32	22	12.431	24.609
São Gonçalo	3.597	-	-	694	2.903
Maricá	2.414	-	-	1.695	719
Niterói	2.683	-	-	292	2.391

Fonte: Resumo elaborado pela autora, baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica 2023 (tabela 1.9). Brasília:INEP, 2024. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopsesestatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 03/03/2023

A meta 6 prevê a oferta da EITI em, no mínimo, 50% das escolas públicas de toda a Educação Básica. Como o nosso foco é a Educação Infantil, vejamos como está a situação da EITI nesse nível de ensino:

Tabela 07 – Matrículas Educação Infantil em Instituições Públicas

Região Geográfica	EIT	Parcial	Total
Brasil	1.594.207	1.159.311	2.753.518
Sudeste	731.291	330.424	1.061.715
RJ (Estado)	97.576	54.909	152.485
RJ (capital)	38.812	12.485	51.297
São Gonçalo	667	694	1.361
Maricá	1.152	1.695	2.847
Niterói	2.170	292	2.462

Fonte: Elaboração da autora, baseada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse estatística da educação básica 2023 (tabela 1.9). Brasília:INEP, 2024. Disponível em:

Observando a tabela anterior, percebemos que algumas regiões geográficas já possuem um pouco mais de 50% de matrículas da Educação Infantil em tempo integral. Para uma análise mais ampla da oferta de vagas, cabe ressaltar que, em Niterói, há um grande número de crianças matriculadas na rede privada. Observamos que no período parcial existe um quantitativo maior do que as matrículas na rede pública. Boa parte dessas matrículas se deram por causa do Programa Escolas Parceiras, que se iniciou com a Pandemia como um incentivo financeiro às escolas da rede privada que enfrentavam dificuldades e, com o passar dos anos, tornou-se de certa forma, uma política de curto prazo para atender a carência de vagas na Educação Infantil da Rede Pública Municipal.

Nessa parceria público-privada, o governo municipal assegura a vaga à criança em período parcial – atendendo as ordens judiciais, independente do horário ser a preferência das famílias, em particular das mães que trabalham fora e, para elas, o ideal seriam que os filhos estudassem nas UMEIs de horário/tempo integral. Sendo assim, poderíamos dizer que o município, ao fomentar as matrículas em período parcial na Educação Infantil em instituições privadas, se exime da responsabilidade de ampliar as matrículas da Educação Infantil em tempo integral, em cumprimento à meta 6 do PNE 2014-2024 nesse nível de ensino.

Constatamos que na capital do Estado, mais da metade das crianças estudam em tempo integral, enquanto que municípios vizinhos, como São Gonçalo e Maricá, ainda não atendem 50% das matrículas em tempo integral, evidenciando que a meta 6 não foi atingida nessas localidades.

Dando prosseguimento à discussão mais ampla relacionada ao PNE, percebemos que a EITI aparece ainda entremeada à Educação Infantil na última estratégia para alcançar a meta 1 deste nível de ensino: "1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil" (BRASIL, 2014).

Assim, podemos afirmar que esta temática ganhou notoriedade, não somente pela publicação e difusão de legislações que a foram construindo, no âmbito escolar – e no campo dos direitos –, mas também pela necessidade da sociedade em geral de estender o tempo de permanência das crianças nas Unidades Escolares, visando à adequação de fatores que levam em consideração questões familiares, na contemporaneidade, outro aspecto que também se transforma em demanda, nas questões que envolvem a construção de agendas para políticas públicas sociais.

Tal contexto corrobora com as formulações teóricas de Rua (1997) e de Souza (2006), ao pontuarem que as demandas políticas podem ser apresentadas de três formas: novas – aquelas que resultam do surgimento de novos atores políticos ou de novos problemas; recorrentes – aquelas que expressam problemas não resolvidos ou mal resolvidos; ou reprimidas – aquelas constituídas por “estados de coisas ou por não-decisões” (RUA, 1997).

Ao analisarmos historicamente a EITI, observamos seu aparecimento esporádico no campo das políticas públicas educacionais brasileiras. Serão essas políticas de tempo integral recorrentes, por considerarem questões familiares e, sazonalmente, ‘surgirem’ nas propagandas políticas? Reprimidas, talvez por suas possíveis relações político-ideológicas? Emergentes, quando a elas ‘aderem’ demandas que podem capilarizar interesses políticos, por exemplo? Deixamos esses questionamentos para a próxima seção, onde discutimos políticas públicas de Educação em tempo integral, pensando mais especificamente sobre de qual ‘tempo’ se fala – quando utilizamos nosso conceito – e para qual formação. Será que só o tempo já nos ‘dá conta’ do que é uma política pública, em termos de demanda com público-alvo específico, ou não? Qual será a importância desse tempo e qual o seu papel nas políticas públicas de educação?

2.2. Políticas públicas de educação em tempo integral: qual tempo para qual formação?

Ao longo da seção anterior, refletimos acerca do significado de política pública e de políticas sociais, especificamente as educacionais, procurando

exemplificar esses significados com as políticas de Educação infantil e de Educação em tempo integral no Brasil, em um panorama que privilegiou a pesquisa e análise documental, a partir da década de 90 do século passado.

O recorte deveu-se à importância que esse período possui para a história da política educacional como direito, regulamentado em leis e conquistado por demandas sociais. Já nesta seção evidenciamos, de forma mais aprofundada, e a partir da apresentação de alguns projetos e programas de Educação em tempo integral, questões conceituais que envolvem, tanto a organização escolar que se entende como 'tempo integral', quanto a de educação integral e as concepções dessa educação que se encontram em disputa, mais especificamente quando essas duas temáticas se complementam, em espaços escolares.

A priori, faz-se necessário ponderarmos sobre os dois aspectos que compõem a Educação Integral e(m) Tempo Integral. O primeiro, *educação integral*, diz estruturalmente respeito ao atendimento à multidimensionalidade do ser humano³. Em outros termos, tal significado traduz sentidos duais, evidenciando que essa concepção não é só objetiva e racional, em sua base, ele conduz também sentidos subjetivos, afetivos, emocionais em seus processos sociais, estejam eles situados em agências como a rua, a praça, a conversa com um amigo, ou a escola; resumindo, é um pouco de tudo isso!

Portanto, quando falamos de educação integral na instituição escolar, ela se materializa em conhecimentos e saberes variados que envolvem arte, cultura, ciência, entre outros aspectos. Na mesma direção, Coelho (2009, p. 85) acrescenta: "uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, conhecimentos. Ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social".

Nos parágrafos anteriores, está uma concepção de Educação Integral em que acreditamos; no entanto, reiteramos que ela não é única. Há outras formas de concebê-la, e como nas outras áreas da educação, a Educação Integral é um campo

³ Nesta perspectiva, precisamos deixar claro que a introdução da expressão 'estruturalmente' é aqui utilizada no sentido que lhe é atribuído por Bourdieu e analisada por diversos estudiosos, ou seja: "ontologicamente, a compreensão abrangente da realidade social impõe que ela exista duplamente: enquanto estruturas sociais externas, e como estruturas sociais incorporadas, configurando um movimento reflexivo de interiorização do externo e exteriorização do interno" (Bourdieu, 1983).

de disputas, o qual podemos debater e compreender melhor por meio de três matrizes ideológicas¹⁰ - que se constituem em escolas dessa natureza - como as católicas e as militares, por exemplo -, valorizando, entre outros aspectos, a disciplina, a ordem e a hierarquia; os liberais preconizam a manutenção do seu status quo, atuando com práticas em que se valorizam o indivíduo, sua liberdade, dentro do que a lei lhe permite concomitantemente, práticas onde o senso de adequação ao status quo estão presentes; já os socialistas/progressistas agregam a crítica à sociedade desigual e a criatividade aos valores praticados nas instituições escolares, em que o sentido coletivo fala mais alto do que o de indivíduo, na busca por uma educação emancipadora e plural.

Esta última é descrita por Coelho (2009, p. 87/88), em uma de suas tendências:

a concepção libertária de educação provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, todas as propostas sintetizadas até aqui objetivam a formação completa do homem, para que ele o seja, na plenitude filosófico-social da expressão. É assim que essa educação se faz concomitantemente sensitiva, intelectual, artística, esportiva, filosófica, profissional e, obviamente, política.

É neste contexto de uma educação integral e(m) tempo integral cuja vertente seja mais progressista, mesmo dentro de realidades que não o sejam totalmente, que emergem políticas educacionais em nosso país que são suprimidas ou têm seus projetos alterados, conforme veremos posteriormente, nesta mesma seção.

Em relação ao segundo termo que compõem a EIT, o *tempo integral*, a este era atribuído o tempo contado em horas; portanto, o destaque era a 'quantidade' de horas que o estudante permanecia no espaço escolar. Por isso, em algumas escolas e documentos encontramos a palavra 'horário' associada ao turno e/ou tempo de permanência estendido - ou não - na instituição escolar. Posteriormente, surgiu a ideia de um tempo qualitativo, em que este se associa à qualidade, bem como à formação que essa ampliação pode dar aos estudantes, ou seja, a formação integral.

¹⁰ Para ampliar a discussão sobre matrizes ideológicas, ver, por exemplo, SOUSA (2016).

Sobre este aspecto – a formação integral, Cavaliere (2009, p. 51) elucida:

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articuladas em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

A citação anterior é representada pela escola fundamental, pois a Educação Infantil, etapa inicial da Educação básica, costumava ter pouca visibilidade nessas discussões. Neste sentido, compreendemos que, levando em consideração uma perspectiva de formação integral, entendemos a fala de Cavaliere como um trabalho conjunto entre o cuidar e o educar, quando se pensa em Educação Infantil, uma vez que esses dois aspectos podem se completar nesse tempo integral.

A política pública específica de Educação infantil em tempo/horário integral precisa considerar que, para a faixa etária que compreende, não necessariamente seja oferecido um tempo integral por que a palavra horário nos remete a ideia de horas, algo que é só quantidade, não expressando, necessariamente, o aspecto qualitativo. Sob essa perspectiva, voltando nosso olhar para os documentos que norteiam e regulamentam a política de Educação Infantil em Niterói, percebemos que no município o emprego do termo "horário integral" é amplamente utilizado em detrimento do valioso "tempo integral". Não só nos documentos bem como na nomenclatura das UMEI's, evidenciando assim o que é priorizado nessa política pública: a extensão das horas da criança na Unidade Escolar e não o tempo qualitativo para o atendimento desta. Este enfoque será esmiuçado na nossa próxima seção.

No Brasil, "as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas, ou que se pretendem emancipatórias" (CAVALIERI,

2009). Por essa razão, é importante a discussão acerca dessas concepções e que tipo de EITI cada uma delas preconiza e em quais vertentes se materializam.

Relacionadas a essas concepções presentes na educação brasileira, nos deparamos com diferentes objetivos para a educação. Deste modo, encontramos no Brasil duas vertentes para efetivação da ampliação do tempo de escola: as *escolas de tempo integral versus a de alunos em tempo integral*. A primeira investe em mudanças na estrutura da escola, de modo que esta atenda aos alunos e professores em tempo integral, enquanto a outra busca convênios com instituições e diferentes espaços para receber os alunos no contraturno, fora do espaço escolar (CAVALIERI, 2009).

Para tratarmos a EITI com lucidez, essa precisão conceitual é relevante, visando perceber os avanços e retrocessos que encontramos nesta temática, ao longo dos anos, no Brasil. Para tanto, evidenciando a existência de políticas públicas educacionais de EITI, nos deparamos com as duas vertentes e voltamos um pouco no tempo, para a década de 1950 do século XX, onde tivemos a primeira experiência consolidada de EITI como política pública educacional. Conforme anuncia Coelho (2009, p.90):

No Brasil, podemos dizer que foi com Anísio Teixeira, na década de 50, que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa.

Anísio Teixeira foi pioneiro nesse tipo de política educacional em que as atividades educativas estavam vinculadas ao tempo integral numa instituição formal de ensino. Nessa perspectiva, criou, na esfera estadual em cooperação com o governo federal, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o primeiro Centro de Educação Popular do Brasil, no bairro da Liberdade, região pobre de Salvador/BA. (NUNES, 2009).

Nesta instituição, Anísio Teixeira buscava democratizar o acesso à escola na Bahia, organizando o tempo escolar em turno e contraturno, criou um programa de educação elementar cujo objetivo era "(...) prolongar e não reduzir o dia letivo;

enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para funções mais amplas da escola." (NUNES, 2009, p. 123).

Nesse contexto – de cunho liberal, mas com um viés que, à época, pode ser entendido como progressista, se originou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apelidado de Escola Parque, com princípios que pregavam a igualdade de acesso à escola primária de qualidade a todos e a valorização do indivíduo - para lutar dentro da liberdade que seu status quo e a lei lhe permitiam, concomitantemente ao fortalecimento de práticas em que o senso de adequação ao seu "status quo" de classe trabalhadora estava presente. Pensando na organização desses Centros, as Escolas Classe – eram 4, situadas em um entorno que congregava um determinado território, em um dos turnos, em que os estudantes tinham as mesmas atividades escolares que teriam em outras escolas:

Já nas Escolas Parque, os alunos eram organizados pelo critério etário, não por turmas específicas e também não por indicadores de inteligência, conforme outras escolas elementares brasileiras; teve como inovação a extinção da repetência escolar. As crianças estudavam durante sete anos em turmas com o máximo de 30 alunos, e apoio do Setor de Currículo e Supervisão para atendimento às dificuldades de aprendizagem e realização de atividades diversas como artes, jogos, dança, teatro, oficinas de artesanato, todas elas ocorrendo no contraturno escolar. Havia também atendimento odontológico e nutricional aos alunos (NUNES, 2009). Segundo a referida autora (2009, p.127),

Tratava-se de uma aspiração por justiça social num regime livre com a igualdade de oportunidades educativas. O ponto de partida, em sua concepção, deveria ser o mesmo para todos, já que a contingência dos indivíduos não nega, na sua concepção, a equidade. Pelo contrário, é a efetiva possibilidade de construí-la. Nesse sentido, a ampliação da escola primária para um conjunto de prédios e de locais de aprendizagem priorizava aspectos diversos de uma sociedade em funcionamento.

Para alguns pesquisadores, Anísio Teixeira foi um visionário, em sua política educacional, pois propunha o que vemos em propostas atuais, ao tratar a educação

como direito de todos e dever do Estado em seu oferecimento, pressuposto este representado 50 anos depois, na Constituinte. Sintetizando, Nunes (2009, p. 130) afirma: "O que distingue a proposta de Anísio Teixeira de outras propostas anteriores e/ ou posteriores é sua concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos", o que nos autoriza a inferir o caráter progressista dessa sua proposta, à época em que foi elaborada.

Na década de 1980, inspirada nas ideias de Anísio Teixeira e impulsionada pela redemocratização do país, tivemos no Rio de Janeiro, a implantação de uma outra proposta de EITI: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), uma política educacional idealizada por Darcy Ribeiro na esfera estadual. De acordo com as ideias desse educador, o Programa que originou esses Centros propunha "a escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, reconhecendo explicitamente as dificuldades do Brasil em incorporar os setores populares na agenda pública de benefícios sociais" (BOMENY, 2009, p. 109). Na mesma publicação (2019, p.114), a referida autora acrescenta

De seu ponto de vista, seria a estratégia de médio prazo mais eficaz para a redenção brasileira, o que, segundo ele, se traduzia na incorporação do povo aos benefícios restritos à elite. A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.

Coelho (2009, p.92) apresenta essas escolas de forma mais detalhada:

concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer, foram criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. O projeto foi implementado em duas etapas, entre 1984 e 1994, caracterizando-se como uma proposta ao mesmo tempo semelhante e diferente da construída por Anísio Teixeira: semelhante, na perspectiva de oferecer atividades diversas das tradicionalmente entendidas como características da educação formal; diferente, na tentativa de mesclar o que estamos denominando de atividades escolares e outras

atividades nos dois turnos e, ainda, de fazê-lo no mesmo espaço formal de aprendizagem.

Os CIEPs foram influenciados pela teoria crítico-social dos conteúdos, que se desenvolveu nesse período. Em relação a sua estrutura física, recebeu um projeto arquitetônico projetado por Oscar Niemeyer, que primava pela organização do espaço de modo amplo e aberto para atender o desenvolvimento das diversas atividades propostas, comportando, além das salas de aula, bibliotecas, sala de vídeo, quadras, laboratórios, cozinha e refeitório. A dimensão cultural também estava representada, ao promover as trocas culturais dentre os diferentes grupos presentes naquele espaço escolar, reelaborando, reconstruindo e renovando as formas de pensar e compreender o mundo. Nessas instituições, atividades voltadas para a promoção de saúde e prevenção eram propostas para toda comunidade escolar. A organização da rotina nos CIEP incluía a atuação de profissionais de diversas áreas, o que não significava a desvalorização dos professores que lá atuavam, visto que possibilitava a estes e aos animadores culturais, entre outros profissionais, a formação continuada em serviço durante os encontros pedagógicos e de planejamento integrado que ocorriam, semanalmente, em cada um desses Centros. (MONTEIRO, 2009) Monteiro (2009, p. 38) acrescenta

A ação pedagógica dos Cieps articula, assim, educação, cultura e saúde de forma orgânica, considerando que a escola é um espaço de produção de saberes, vivo e dinâmico, no qual alunos e professores são sujeitos e participantes ativos do processo de criação de cultura.

Para além da organização do tempo e do espaço, todos esses aspectos conferiram aos Ciep, segundo alguns pesquisadores, o título de "escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa, inclusive através dos conteúdos ali ensinados" (MONTEIRO, 2009, p. 41).

Nas duas políticas educacionais apresentadas como forma de exemplificação de políticas públicas para EITI, percebemos a predominância da vertente "escolas de

tempo integral', vislumbrando o cunho progressista e/ou emancipador proposto nessas políticas educacionais de EITI, conforme nos reitera Maurício (2009, p.26)

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente.

Ao refletirmos sobre a interrupção (término e/ou descontinuação) desses programas, em que a construção de edificações escolares com o intuito de construir espaços mais amplos de educação; onde há uma grande preocupação com uma formação mais completa, mais abrangente, pedagogicamente falando, podemos relacioná-los ao que Rua (1997) denominaria como uma demanda mais "reprimida" do que "recorrente"? Seriam consideradas reprimidas pelo 'problema' que podem causar, quando resolvem abarcar uma formação mais emancipadora?

Um outro olhar que a EITI demanda, diz respeito à vertente que Cavaliere classificou como a de 'alunos em tempo integral'. Nessa perspectiva, como política mais atual de EITI, temos o Programa Mais Educação (PMEd), que, de acordo com os pressupostos da autora acima citada, se aproxima dessa vertente aluno em tempo integral. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens em atividades sócio educativas no contraturno escolar (BRASIL, 2007).

Enquanto política pública federal, o PMEd evidenciou, durante aproximadamente sete anos (2007-2014), alguns aspectos hoje em dia considerados como 'contemporâneos' na discussão sobre EITI, entre eles (i) a necessidade de que haja intersetorialidade de/entre políticas constituindo o processo de sua implementação e (ii) a possibilidade de criação de processos mais participativos nas políticas dessa natureza, com a de Comitês locais (Menezes, Diniz Jr., 2020).

Ao compararmos as três políticas públicas educacionais apresentadas à luz de exemplificação – Escola Parque, idealizada por Anísio Teixeira na década de 1950; os CIEP, implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e o Programa Mais Educação, em nível federal, no início do século XXI –, percebemos como os avanços e retrocessos sobre a temática – materializada nas políticas em prática – foram evidenciados, a partir delas. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 04 – Comparativo de aspectos relevantes em Políticas de EITI

Ano	Política Educacional	Construção de Escolas	Valorização Docente	Atendimento a todos os alunos
Década de 1950	Escola Parque (Anísio Teixeira)	X	X	X
Décadas de 1980 e 1990	CIEP (Darcy Ribeiro)	X	X	X
Anos 2000	Mais Educação	---	---	---

Elaboração da autora, 2023.

A partir da análise desse quadro, podemos inferir que, com o passar dos anos, a política mais recente trouxe retrocesso para a nossa temática, se considerarmos alguns aspectos que podem construí-la enquanto proposta emancipadora. O Programa Mais Educação não prevê a construção de escolas como os anteriores, bem como a valorização docente, visto que emprega, além de professores, educadores sociais e voluntariado – em regimes de trabalho cujas condições não se adequam a uma proposta realmente ‘formadora’, no sentido que defendemos neste estudo. Já nas políticas anteriores, foram criadas escolas especificamente para esses dois projetos e ambas funcionavam com alunos e professores em tempo integral. Para além do horário integral, a valorização do magistério ocorria a partir da formação em serviço e na contratação de professores formados e animadores culturais.

O outro aspecto é a oferta do programa para todos os alunos matriculados, no Mais Educação, isso não ocorre. Ora, se o propósito é a formação integral, esta não pode ser ofertada para uns em detrimento de outros, na medida que os

programas anteriores oportunizavam a igualdade de acesso e a universalização das oportunidades educacionais para todos. Todos esses aspectos redundam na EITI e as divergências entre as vertentes que a concebem, ficando claro que tanto as Escolas-Parque quanto os CIEPs, tratam-se de iniciativas de escola integral. Em contrapartida, o Mais Educação valida a outra vertente, aluno de tempo integral.

Entremeando tantas concepções, é válido ressaltar qual delas consubstancia o nosso trabalho. Em harmonia com Cavalleri (2009, p.61), acreditamos que:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Nessa direção, e procurando amplia-la e resgata-la, o Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) elaborou um documento no ano de 2017, apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), onde reitera seu posicionamento sobre as diversas denominações que acompanham as políticas públicas de educação em tempo integral. Abrindo esse documento, o NEEPHI (2018, p.1) estabelece seu princípio básico, ao falar sobre o 'tempo integral' e sua presença nas escolas:

Utilizamos o conceito educação em tempo integral pensando, fundamentalmente, na educação que se realiza nas instituições públicas de educação básica. Referimo-nos à educação escolar, prevista na legislação educacional brasileira, notadamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n° 9.394/1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) - Lei n° 13.005/2014, o qual, entre suas estratégias, caracteriza o tempo integral como a jornada escolar "igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo".

Além desta importante conceituação, este documento propõe pressupostos orientadores da Educação em Tempo Integral, dentro de um projeto de formação humana. Nessa perspectiva, precisa constituir-se como projeto para todas as etapas

da Educação Básica, de forma a criar uma cultura de adesão à jornada ampliada” (NEEPHI, 2018, p.2).

Na próxima seção, discorreremos sobre a Educação Infantil como política pública e seus aspectos quando relacionada a EITI, nos dedicando especialmente à discussão dessa formação integral como possibilidade emancipadora, numa dimensão de formação integral e integrada, em que prevalece a formação de conhecimentos e saberes socialmente construídos. Numa perspectiva de educação fundada também em valores, entendemos o tempo integral como quantificação das horas que se permanece na escola, mas que, para que este seja qualitativo, precisa ser acompanhado de um projeto de educação integral que priorize, em nosso caso, para as crianças da Educação infantil, o trabalho conjunto e indissociável do cuidar e do educar no tempo integral.

2.3. Educação em tempo integral e Educação infantil enquanto formação integral: o cuidar e o educar caminham juntos no direito à Educação infantil?

Como vimos na seção anterior deste capítulo, a ideia da Educação Integral pressupõe valores de formação integral dos estudantes. Entretanto, ao pensarmos na formação ofertada às crianças pequenas e muito pequenas, percebemos a necessidade de entender melhor as especificidades relacionadas ao seu atendimento e como se capilarizam, nos espaços educativos, a concepção de criança e de infância que estamos favorecendo. Nesta direção, iniciamos esta seção apresentando o lado histórico-político da questão.

Sintetizando o que também já pontuamos na primeira seção, a partir da CF/88, dedicou-se um novo olhar à Educação Infantil no decorrer dos anos 1990. Até este decênio, sua oferta era relacionada a ações da área de assistência social e as políticas públicas educacionais voltadas às crianças pequenas eram caracterizadas como assistencialistas e compensatórias. De acordo com Kramer (1995, p.125), “desconsideravam a cidadania das crianças e desprezavam seus direitos”. Na mesma obra, a autora aponta o tipo de relação que os governos ditatoriais, vigentes até então, estabeleciam com a infância (1995, p. 120):

"estabelecem uma relação de amparo à infância, protegendo-a, tutelando-a, moralizando-a".

Com o encerramento desse período nebuloso da história do nosso país, os ideais da democracia expressos na CF/88, se estendiam a todos os cidadãos brasileiros, surgindo assim a noção de criança cidadã. Esta, segundo Kramer (1999, p.272)

não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tomará (adulto, no dia em que deixar de ser criança!). Contra esta percepção, que é infantilizadora do ser humano, tenho defendido uma concepção que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – , mas entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a compreender as crianças, mas também a ver o mundo do ponto de vista da criança. Pode nos ajudar a aprender com elas.

O advento desta concepção de criança se opunha ao assistencialismo presente na educação destinada a primeira infância no Brasil, desde o século XIX e sobre a qual Barbosa (2015, p.96) salienta:

Os processos de institucionalização de bebês e crianças pequenas no Brasil são marcados por uma longa história de redutoras distinções que podem ser sintetizadas em duas funções intencionais: a de assistência social (creche) e a de preparação para a escola (pré-escola). Um dos traços fundamentais na distinção entre os dois modelos de atendimento foi dado pelo tempo diário de permanência das crianças fora do âmbito da família.

Desde o final do século XIX, foi se constituindo em nosso país uma prática polarizada entre assistência e escolarização que consolidou uma educação de turno integral para as crianças de classes populares, cujas mães exerciam atividades de trabalho em espaço extradoméstico; e uma educação em turno parcial para as crianças de classes médias e altas nos jardins de infância e nas pré-escolas, cujas mães trabalhavam meio período ou se dedicavam às atividades domésticas e/ou do lar.

Essa fragmentação no atendimento à criança pequena entre assistência e escolarização, expunha a distinção entre as funções e o público da creche e a da

pré-escola. A origem social, atrelada ao fato de a mãe trabalhar fora por um longo período, colocam nitidamente a creche como instituição para os menos favorecidos, necessitados de outros cuidados, não necessariamente pedagógicos, que garantiam às crianças um maior tempo diário de permanência nessas instituições enquanto as mães estão fora de casa. Nesse sentido, o direito ao acesso à creche e pré-escola não é exclusivamente da criança. O tempo que a criança permanece nessas instituições, revela uma discussão sobre a qualidade do mesmo, fomentando a outra política pública foco de nosso estudo, a EITI.

A diferenciação no atendimento às crianças de zero a seis anos e o desmembramento entre creche – mais relacionada ao cuidado da assistência social – e pré-escola – relacionada à escolarização e à preparação para o Ensino Fundamental, posteriormente foi atenuado pela criação do termo Educação Infantil. De acordo com Barbosa, Richter e Deigado (2015, p. 98)

A escolha de denominar de Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica se deu para sublinhar uma diferença com relação à ideia de ensino constante nas demais etapas, marcando a opção por uma dimensão educativa integral, que evidencia a necessidade de considerar os bebês e as crianças pequenas como um todo na intencionalidade pedagógica de atender às suas especificidades e de promover sua inserção na esfera pública.

A universalização do acesso às creches e pré-escolas, independente da origem social das crianças ou das funções que suas mães exerçam, traz a criança para o foco da política educacional, sujeito do direito à educação, caracterizando essa etapa da educação escolar como um direito da criança. Com esse intuito, dispositivos legais regulamentaram a Educação Infantil, entre eles a LDB, onde a dualidade entre o cuidar e o educar, marcas dos espaços destinados ao atendimento a esta faixa etária, foram substituídas pela indissociabilidade entre eles. De acordo com Silva e Francischini (2012, p. 271), “a LDB demonstra um estreitamento na relação entre cuidar e educar, na medida em que percebe a criança como um ser integral e específico, que merece atenção em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”.

Esta nova composição nos sistemas municipais de educação revelou, em alguns casos, a resistência na migração das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, evidenciando a dicotomia apontada por Kramer (1995) entre o cuidar e o educar, bem como a manutenção da ideia de que a criança precisa ser cuidada e protegida em detrimento de uma dimensão educativa onde predominaria uma intencionalidade pedagógica. Em seus estudos, Silva (2014, p.21/22) aponta que

isso ocorreu porque, de um lado, as instituições que atendiam em regime de creche possuíam grande conhecimento quanto à atenção e cuidado a esta faixa etária – embora com pouca experiência quanto à área pedagógica – e não concordavam com a inserção das creches na educação, sob o risco de escolarização precoce da criança. Do outro lado, as pré-escolas que tinham uma considerável experiência na área pedagógica de trabalho com a criança pequena (mas pouquíssimo conhecimento das especificidades e cuidados da criança desta faixa etária), estavam preocupadas com a desvalorização dos profissionais e dos ambientes educacionais, que poderiam se transformar em espaços assistenciais.

A partir deste conflito entre as Secretarias, houve uma resignificação do cuidar. Iniciando pelos profissionais envolvidos nessa ação e sua interdependência com o educar, diferentes políticas públicas educacionais emergiram nos municípios, como o caso da bidocência em Niterói, que detalhamos mais à frente em nosso estudo.

Sob um outro olhar, aproximado a um viés histórico para esta discussão, Nascimento, Figueiredo, Pedroza, Vargens e Kramer (2005, p. 56/57) registram:

na história da sociedade brasileira, que tem a servidão e a escravidão como marcas muito fortes, o cuidado quase sempre foi delegado – e relegado – àquelas pessoas com menor grau de instrução: (...) o ato de cuidar aparece relacionado a uma tarefa menor, sem prestígio ou reconhecimento.

Este viés nos revela uma outra perspectiva, preconceituosa, relacionada aos profissionais que 'cuidam' das questões ligadas ao corpo e às necessidades fisiológicas das crianças como se fosse uma tarefa menor, sem prestígio ou

reconhecimento' porquê 'cuidariam' do corpo, do 'concreto'. Há nesse pensamento-
ação uma hierarquização e uma segregação dos fazeres que não são considerados
'intelectualizados', entre quem cuida do corpo e quem é responsável pelo
desenvolvimento do 'abstrato' - quem 'ensina'. Este é um tema combatido nas
discussões focantes ao binômio cuidar-educar na Educação Infantil e na formação
dos profissionais que nela atuam e sobre o qual nos deteremos em capítulo
posterior.

A Educação Infantil, ao ser incluída na Educação Básica, ganhou evidência
nos debates na área de Educação em torno do seu oferecimento por parte do poder
público. Nessa trajetória, fomentando novas discussões associadas à ideia de
desenvolvimento integral da criança e ao tempo de permanência nas instituições, se
agregou a outra política educacional: a EITI. O surgimento de um espaço com uma
nova perspectiva educacional, pensado para a criança-cidadã, sujeito de direitos
como a educação, fomentou a discussão acerca do cuidar e do educar num contexto
que não exclui nem um, nem outro, onde se consolida a necessidade de pensar,
planejar e organizar o tempo em que a criança permanece nessa instituição, de
modo que as ações do dia-a-dia sejam pautadas, sobretudo, por uma
intencionalidade pedagógica, reconhecendo e efetivando essas práticas. A respeito
disso Barbosa, Richter e Delgado (2015, p.95) expõem:

a presença de distintas instituições marcadas por um projeto
educativo diferenciado pelo tempo de permanência na escola. A
interrogação que propomos refletir é se a presença na Educação
Infantil de turnos prolongados pode ser entendida como Tempo
Integral ou como Educação Integral. A análise da intencionalidade de
promover no cotidiano da Educação Infantil a articulação entre as
áreas da educação, da saúde, da cultura e da justiça e de
proporcionar a integralidade do projeto pedagógico e a integralidade
das relações da escola no tempo e nos espaços.

Um pouco mais à frente, no mesmo artigo, as autoras nos reiteram a
importância de qual tipo de educação estamos fomentando nesses espaços: "se o
modelo 'escola de tempo integral' parece não ser um problema na Educação Infantil,
a concepção de educação, isto é, qual educação deve ser realizada 'em tempo

Integral' com crianças pequenas se mantém como desafio a ser enfrentado(...)" (2015, p. 99). Nessa direção, refletindo sobre qual concepção de educação em tempo integral podemos pautar os espaços voltados não só para a Educação Infantil bem como para todos os níveis de Ensino, o documento apresentado pelo NEEPHI no Conselho Federal de Educação endossa essa discussão, direcionando os aspectos que deveriam abarcar a educação escolar em tempo integral. Esta "pressupõe um projeto de formação humana. Nessa perspectiva, precisa constituir-se como projeto para todas as etapas da Educação Básica, de forma a criar uma cultura de adesão à jornada ampliada que se inicie na Educação Infantil (...)" (NEEPHI, 2018, p.2).

Nessa mesma produção (2015, p.101/102), as autoras apresentam o que a Educação Integral em Tempo Integral na educação Infantil deve favorecer: "o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo constituem a condição de uma educação integral, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância".

Apesar de, em algumas situações, serem empregados como sinônimos, há uma grande diferença entre os termos 'tempo integral' e 'educação integral', como vimos anteriormente. A relação entre ambos depende, assim, de uma outra palavra, cujo sentido é buscado, em várias tendências político-sociais e epistemológicas: formação. Sobre isso, Coelho (2016, p.113/114) reforça: "entender os dois conceitos como complementares e, dependendo das práticas que os materializem, de como essa 'educação integral' construa o 'tempo escolar', eles podem atender a determinados projetos de educação e de sociedade".

Dando continuidade à argumentação iniciada no primeiro capítulo, um outro aspecto presente nas discussões sobre Educação infantil está relacionado à ruptura proposta pela legislação, que transpôs os muros das instituições para promover o debate sobre os que envolvem o cuidar e o educar nesses estabelecimentos que atendem as crianças pequenas. A inserção das creches nos sistemas de ensino dos municípios "deveriam garantir o desenvolvimento integral da criança, numa dimensão tríplice: o educar, o brincar e o cuidar". (SILVA, 2014, p. 24). Nesta perspectiva, poderíamos incluir o 'brincar' como aspecto relevante na formação

Integral da criança, impulsionando assim sua "educação integral"? Caminhariam juntas essas perspectivas/aspectos?

O cuidar transita por várias legislações que direcionam a Educação Básica no Brasil, dentre elas, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Ambos fortalecem a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, fundamentando toda a educação básica, não os restringindo somente à Educação Infantil.(KRAMER, NUNES E PENA, 2020).

As autoras Kramer, Nunes e Pena (2020, p. 1) discorrem sobre uma particularidade essencial do cuidar: "A *ética do cuidado* é exigência para que a esfera humana, a humanidade, não seja destruída. Ela significa presença do adulto, reciprocidade, vínculo, encontro." (grifo nosso). O grande desafio de discussões como a apresentada pelas autoras em torno do cuidar é a interrupção da perspectiva instrumental, na qual o cuidar completaria o educar. Em sua perspectiva, o cuidado vai além da dimensão instrumental (como atender a questões fisiológicas e de higiene) e se aproxima de uma perspectiva ética e humana, uma concepção de educação como encontro da criança com o adulto, como uma experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2010); em outras palavras – em nossa compreensão dos sentidos e significados aqui atribuídos – à uma educação integral enquanto formação humana.

Ao pensarmos no discurso do cuidar e como ele é evidenciado nas legislações que regem a Educação Básica brasileira, percebemos sua predominância e inseparabilidade com o educar não apenas na educação infantil como em toda a educação básica; entretanto, na prática das instituições é manifesto que a concepção de criança se norteia pelo modo como os adultos veem as crianças e como se relacionam com elas, o que nem sempre corrobora com o que as referidas autoras (2020, p. 6) chamam de boas práticas: "aquelas que – nas creches, pré-escolas e escolas – colocam a criança na centralidade das suas ações educativas." (KRAMER, NUNES E PENA, 2020).

Na educação infantil de tempo integral, o cuidado precisa assumir um aspecto mais amplo, ou seja, segundo Kramer, Nunes e Pena (2020, p.10)

Cuidado como presença. Na fala, precisa-se mais de presença do que de presentes. Cuidado que não cuida apenas de coisas materiais, banho, comida, mas que oferta atenção e carinho. Cuidado como algo colado na relação humana, no reconhecimento da humanidade do outro, da humanidade de si no outro e da necessidade do outro. Cuidado como uma ação ética no cotidiano; como respeito ao espaço do outro. Cuidado como não invasão do espaço do outro; como atenção ao tempo do outro, como reciprocidade.

Ainda sobre o cuidado, um outro elemento que consideramos relevante é a intencionalidade pedagógica, visto que nos espaços escolares destinados à Educação infantil, a formação integral ocorre durante todo o período em que a criança está neste local, independente de qual profissional esteja em contato com a mesma. A respeito disto, Jesus e Cordeiro (2021, p. 343) afirmam:

é preciso o reconhecimento e a efetivação das práticas que envolvam o cuidado como atividades pedagógicas, que para serem executadas precisam de planejamento e intencionalidade. Objetiva-se, assim, a proposição de ações que ultrapassem o cuidado como apenas uma citação no plano de aula diário do professor, e possam apresentar uma intencionalidade de ensino.

Observamos, após analisarmos os documentos de Niterói, município estudado nesta pesquisa, preocupação semelhante desde o final da década de 1990, quando foi aprovada a Proposta Pedagógica 'Construindo a Escola do Nosso Tempo', que revela: "os programas de educação infantil deverão ser desenvolvidos, com caráter de intencionalidade(...) pressupõe a necessidade de se planejarem ações naquele sentido, observando-se a necessária alternância de ações, ora espontâneas, ora dirigidas" (NITEROI, p. 49, 1999).

Entendemos que a Educação infantil em tempo integral abrange o educar integralmente e o formar, ambos relacionados ao intuito de proteger e de cuidar historicamente presentes nas instituições destinadas à primeira infância do nosso país. Nessa direção, é imprescindível atentarmos para a qualidade do atendimento às crianças da educação infantil, reconhecendo-a como primeira etapa da educação

básica e não meramente um espaço precarizado de atendimento em jornada ampliada.

Araújo (2015, p. 32/33) enriquece nossa discussão ao expor uma outra perspectiva sobre a Educação Infantil em Tempo Integral: a dualidade tempo parcial X tempo integral

a "dessimbolização" da criança como aluno da educação infantil, ou seja, como alguém cujas responsabilidades institucionais lhe são garantidas de reconhecimento na instituição educativa (...) Quando a sobreposição dessa ruptura deixa transparecer formas contraditórias de pensar a educação infantil, temos como consequência uma estigmatização da criança em função da sua condição de classe e de sua inserção no tempo integral. Desse modo, opera-se uma forma peculiar de atribuir a algumas crianças o reconhecimento de "crianças da educação infantil" e a outras, em função dos estigmas produzidos, "crianças do tempo integral", reforçando assim uma dualidade perversa dentro de uma mesma instituição.

A referida autora (2015, p.23) nos traz ainda, a seguinte reflexão sobre a matrícula no tempo integral como um benefício, condicionado a critérios mais instrumentais e não puramente ao direito da criança: "onde os mais desfavorecidos se tornam alvos privilegiados do tempo integral, ao contrário de revelar-se como um potencial emancipatório, pode estar reforçando, conforme Aldaiza Sposati afirmara no final da década de 80, o "mérito da necessidade".

A questão social ainda está muito presente nas instituições de tempo integral destinadas à Educação Infantil, que carregam consigo uma responsabilidade pública impregnada de assistência social na provisão e proteção das crianças, justificada pela falta de clareza conceitual e metodológica sobre as políticas fundamentais a serem implementadas nas creches e pré-escolas.

Os problemas socioeconômicos enfrentados pelas famílias e as dificuldades que as crianças enfrentam em sua vida cotidiana tem sido, em alguns locais, a principal motivação para a implantação da educação em tempo integral na educação infantil. Ocorre que este caráter assistencial, muitas vezes, as distancia da primeira etapa da Educação Básica. A educação integral tem suas raízes nas obrigações públicas de diversos agentes sociais (família, governo, sociedade civil, etc.) e resulta

da ação combinada de diversos elementos na promoção de interações sociais renovadas e novas abordagens políticas no contexto da educação infantil (ARAÚJO, 2015).

Nesse sentido, vamos refletir a respeito no próximo capítulo e introduzir questões relativas a essa política, dando continuidade ao debate sob um olhar mais atento e detalhado, que considere o proteger, cuidar e educar e como essa mudança de concepção eclodiu, originando a bidocência na Educação Infantil de Tempo Integral na Rede Pública Municipal de Niterói.

CAPÍTULO III – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL: O CASO DE NITERÓI E O TRABALHO DOCENTE NA BIODOCÊNCIA

A Educação Infantil é relativamente nova nas políticas educacionais nacionais, embora o atendimento às crianças de zero a seis anos exista há bastante tempo na sociedade brasileira. O campo ganhou notoriedade a partir da sua inclusão na Educação Básica promulgada pela LDB e da demanda pela ampliação dos anos de escolaridade e do tempo de permanência na escola, trazendo interesse por essa etapa da Educação que, durante muitos anos, compunha outro campo de conhecimento – a assistência social, conforme expusemos em capítulo anterior.

Ao considerar a pouca idade do seu público-alvo, esta etapa da educação possui algumas especificidades, elencadas também em capítulo anterior do nosso estudo. Dentre tantas, se destaca a estreita e indissociável relação entre o cuidar e o educar, como nos evidenciam Nascimento, Figueiredo, Pedroza, Vargens e Kramer (2005, p. 60): "(...) não temos discutido a ideia de que o cuidar não é específico da educação infantil e não se limita aos hábitos de higiene e saúde. Cuida-se sempre, da educação infantil à universidade; cuida-se de crianças, de jovens e de adultos."

As autoras (2005, p.63), na mesma obra, reiteram as singularidades do cuidado na educação das crianças pequenas:

Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil. Contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos do outro.

Considerando essas particularidades, notoriamente norteadoras dos documentos que regulamentam o oferecimento nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI's) de horário integral¹¹, propomos na primeira seção deste

¹¹ Há uma grande discussão entre o emprego dos termos 'horário' e 'tempo'. O segundo relaciona-se a um tempo qualitativo independente da qualidade do mesmo. Ainda assim, nos documentos oficiais analisados da Rede Municipal de Niterói há referência apenas ao termo 'horário', que nos aproxima da ideia de quantitativo de horas, independente da qualidade do mesmo.

capítulo, uma análise desta documentação bem como um breve panorama da rede pública municipal, no intuito de contextualizar onde ocorre a bidocência. Para isso, ao apresentarmos esse panorama com a finalidade de analisá-la, faz-se necessário nos apropriarmos dos conceitos de criança e infância presentes nestes documentos e que correspondem aos conceitos trabalhados ao longo do primeiro capítulo do nosso trabalho, para então compreendermos 'para que' e 'para quem' as políticas públicas municipais estão (ou deveriam estar) voltadas e refletirmos sobre o que querem atingir com determinada política pública. A partir da proximidade com essas concepções, conseguimos perceber as circunstâncias que inseriram a bidocência e aproximaram-na das duas políticas públicas focos de nosso estudo; a educação infantil e o tempo integral.

Nessa direção, encerrando o capítulo, na seção seguinte dialogamos sobre a bidocência, marco da Educação Infantil em horário/tempo integral na cidade de Niterói e por que, ao longo da nossa escrita, reiteramos em diversos momentos a bidocência como um aspecto, uma estratégia da política pública de educação infantil nas UMEI's e NAEI's de horário/tempo, não a reconhecendo, portanto, como uma política pública por si só.

3.1 – A Educação infantil e o tempo (integral) em Niterói

O município de Niterói, ostenta um amplo leque de instituições que atendem a primeira infância utilizando verba pública municipal. Na intenção de entendermos melhor essas diferentes ofertas apresentamos, a seguir uma linha do tempo para acompanharmos as alterações no campo das políticas públicas educacionais de Niterói, juntamente com as regulamentações e documentos formais federais que as impulsionam, visando o debate sobre as mesmas na implementação da política de Educação Infantil no município. Ao revisitar as legislações mais significativas para as nossas políticas públicas, encontramos os meandros que abriram espaço para esses diferentes modos de atendimento envolvendo as duas políticas públicas focos do nosso estudo, conforme expostas na linha do tempo "Caminhar das leis e documentações nas esferas municipal e federal", exposta a seguir:

Conforme observamos, as legislações e documentações municipais caminham conforme o que é criado e determinado em âmbito federal. Iniciando a década de 1990, o Decreto Municipal 6162/91 cria a Fundação Municipal de Educação

com o intuito de "modernizar" e tornar mais "eficaz" e "eficiente" a administração da coisa pública. Essa mudança de personalidade jurídica do órgão responsável pelo maior orçamento do município não é um dado irrelevante, ao contrário, ao criar-se uma fundação, abrem-se muitas possibilidades de superação de trâmites burocráticos que seriam "empecilhos" ao bom andamento e desenvolvimento da educação" (PUSTIGLIONE, 2018, p. 11).

A esse respeito, houve grande questionamento por parte dos servidores da então Secretaria Municipal de Educação (SME). Vislumbrando um possível recorte neoliberal com essa ação, entenderam que a criação da Fundação teria um caráter de privatização, não se constituindo uma mudança meramente de ordem jurídico-administrativa e originando resistência e cisão entre servidores da FME e servidores da SME. Entretanto, de acordo com Pustiglione (2018, p. 15)

Algumas medidas da FME ao longo desses poucos mais de vinte anos de existência, ao contrário de serem medidas "gerencialistas" ou excludentes, acabaram por tornarem-se referências democráticas, como no caso das eleições diretas para a direção das escolas municipais, a implantação da avaliação continuada (embora questionada) e dos ciclos. Outra medida favorável à rede municipal se dá no atendimento de alunos portadores de necessidade educacionais especiais (PNEE), área na qual não só as entrevistas afirmaram o vanguardismo do trabalho como também os bons índices e a procura de famílias que moram em outros municípios e chegam a se mudar para a cidade em busca dessa qualidade no atendimento público.

Nesse sentido, constatamos que a criação da Fundação Municipal de Educação¹⁷ (FME), em 1992, foi um divisor de águas na história da educação do município. Esta Fundação instituiu a Rede Pública Municipal de Educação Infantil com ações mais concretas, como a municipalização de unidades estaduais, criação

¹⁷ Criação regulada através do Decreto 6172/1991.

das creches comunitárias¹³ e construção de novas unidades específicas para a faixa de zero a seis anos. Até o referido ano, o atendimento era realizado em instituições filantrópicas, comunitárias, Casas da Criança e Jardins de Infância assistidos pela Secretaria de Educação do Estado, sob responsabilidade da Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social (NITERÓI, 2022).

Com a criação da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, há um aumento da preocupação com o tempo que a criança permanece nesses espaços educativos, de modo a torná-lo um tempo qualitativo, de caráter pedagógico e com intencionalidade, acrescentando à creche e pré-escola o viés de educação em primeiro plano, enquanto formação mais ampla.

No ano de 1996, tivemos a promulgação da LDB, que inseriu a Educação Infantil nos sistemas de ensino enquanto a primeira etapa Educação Básica. Esta ação, trouxe o debate desta política pública educacional para diversos setores nos municípios brasileiros. Em Niterói, a FME, em colaboração com a Divisão Materno-Infantil e o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos (NMPEEC-UFF) editaram o documento "Construindo a Educação Infantil do Município de Niterói", apresentando "pressupostos que orientam o trabalho na Educação Infantil por meio de textos sobre acolhimento e inserção, rotina, brincadeiras e atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas unidades" (Niterói, 2022, p. 119).

Esse documento evidencia um ensaio inicial, cujo objetivo seria nortear ações, de forma sistematizada, priorizando o desenvolvimento integral infantil e enriquecendo pedagógica e intencionalmente as ações nesses espaços destinados às crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, o dia a dia dessas instituições, não só em Niterói como em todo país, eram marcados pela escassez de vagas por parte do poder público, que delegava à sociedade civil organizar-se por meio das creches comunitárias, instituições que, em sua maioria, atendiam as crianças em condições

¹³ Ocorria através do Programa Criança na Creche (PROCC), que regulamenta a relação entre FME e Creches Comunitárias por meio de convênios anuais, com a FME atuando (na contrapartida) no fornecimento de assistência técnica e financeira às Creches conveniadas. (Decreto Legislativo 287/1994)

precárias de espaço e pessoal, visto que eram mantidas por doações e mão de obra voluntária.

Somente em 1998, a partir do decreto municipal 7824, a Educação Infantil foi regulamentada como primeira etapa da Educação Básica em Niterói. Em decorrência disso, em 1999 foi divulgada a Proposta Pedagógica Escola do Nosso Tempo, que implementa os Ciclos na Rede, embasada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (DCNEI). Na ocasião, a educação infantil aparece no quadro da estrutura organizacional da rede evidenciando apenas a duração, a organização em creches (0 a 3anos) e pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses), critérios e procedimentos e avaliação contínua (NITERÓI, p: 20, 1999). Contudo, algumas reflexões presentes nesse documento podem ser destacadas, como a que se segue:

a educação infantil, ora redimensionada com a inclusão oficial das creches no processo educativo, está a merecer, cada vez mais, atenção especial, por parte dos governantes, da sociedade, das instituições que a ela se dedicam e da própria família do educando. Perde toda aquela característica de assistencialismo à criança pobre, aquela marca de educação compensatória, passando a enfatizar o binômio cuidado-educação, com ênfase considerável (Niterói, 1999, p.45).

Como percebemos na citação anterior, neste documento, já aparece uma mudança na concepção de infância e no atendimento às crianças, reiterando o caráter pedagógico desses espaços. O documento ainda continua, nesse mesmo tom:

O conceito de cuidado-educação há, portanto, que ser também ressignificado, na medida em que passa a envolver, além de cuidados de higiene, saúde, nutrição e segurança, atitudes de acolhimento, estímulos, atendimento, apoio, com garantia de lazer, bem como, a constituição de conhecimentos e de valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização da criança de zero a seis anos. (Niterói, 1999, p. 45)

Esse documento, no ano seguinte, consubstanciou a Portaria 134/2000, que determinou "o Ciclo Infantil em instituições públicas de Educação Infantil de Niterói para crianças de 4 meses a 6 anos. A partir de então, as nomenclaturas Jardim de Infância e Casa da Criança foram substituídas por Unidade Municipal de Educação Infantil" (Niterói, 2022, p. 119).

Em 2003, atendendo às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE), iniciou-se a elaboração do Plano Municipal de Educação de Niterói, a partir do I Encontro Municipal de Educação Infantil – Niterói, intitulado Pensando a Educação dos Pequenos, originando o documento "Educação Infantil: Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói". Este último documento, no mesmo ano, embasou o Decreto 9038, que elaborou o Plano Municipal de Educação.

Em 2006, através do Decreto 9820, foi instituído o Sistema Municipal de Ensino, consolidando o aspecto pedagógico da Educação Infantil. Toda essa legislação, encontros e discussões na Rede, resultaram, em 2008, na publicação da proposta pedagógica "Escola de Cidadania", que no mesmo ano foi contemplada na Lei 2610, a qual instituiu o Plano Municipal de Educação de Niterói. No ano seguinte (2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram promulgadas e em Niterói tivemos, através da Portaria FME 569, a Constituição da Rede Municipal de Ensino de Niterói.

Esses documentos da esfera municipal e federal impulsionaram a Coordenação de Educação Infantil e os profissionais dessa etapa¹⁴ a desenvolverem os Referenciais Curriculares para Educação Infantil, publicados em 2010 e instituídos em 2011 pela Portaria 87. Esta portaria, dispõe sobre a organização dos Grupos de Referência na Educação Infantil:

Art.5º §1º. Entende-se por Grupos de Referência o conjunto de alunos organizado no início de cada ano letivo e no §2º. Na Educação Infantil, o critério para a formação dos Grupos de Referência será exclusivamente etário organizando-os com idades contíguas.

¹⁴ Comissões compostas por representantes da FME, professores, pedagogos e demais profissionais da Educação Infantil lotados nas UMEIs, nas Unidades Escolares do Ensino Fundamental com Educação Infantil e nas unidades do PROCC.

O Art. 6º: O ciclo Infantil será composto por Grupos de Referências organizados, com base no quantitativo máximo de alunos por Grupo, em função do espaço da sala de aula e das demais dependências da Unidade de Educação, conforme o que se segue:

I- Grupos de Referência com até 12 alunos de 4 meses até 11 meses;

II- Grupo de Referência com até 12 alunos de 1 ano até 1 ano e 11 meses;

III- Grupo de Referência com até 16 alunos de 2 anos até 2 anos e 11 meses;

IV- Grupo de Referência com até 20 alunos de 3 anos até 3 anos e 11 meses;

V- Grupo de Referência com até 20 alunos de 4 anos até 4 anos e 11 meses;

VI- Grupo de referência com até 20 alunos de 5 anos até 5 anos e 11 meses (NITERÓI, 2013).

Conforme exposto, a Educação Infantil atende a seis faixas etárias diferentes, um público maior que todo o Ensino Fundamental e, ainda assim, não recebe a atenção devida dos governos municipais. Em Niterói, nos últimos anos, temos a modulação aumentada em 10% em cada turma por causa da grande demanda por vagas na Educação Infantil. Conforme vimos ao longo desse trabalho, reflexo da falta de investimento municipal na expansão da rede Pública.

Em 2012, o lançamento do Programa Mais Infância buscou fortalecer a Educação Infantil como política pública, porque previa verbas e investimento para construção de UMEIs e a expansão do atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos. Este programa previa ainda a construção de 20 novas UMEIs no prazo de quatro anos. Na prática, veremos um pouco mais adiante o quadro 6., onde fica evidente que o programa deixou a desejar no que diz respeito a sua execução, pois essa quantidade de UMEIs não chegou a ser construída e as que o foram, extrapolaram o prazo previsto.

No ano de 2016, tivemos a aprovação da Lei 3234, que propunha o Plano Municipal de Educação de Niterói para o decênio 2016-2026 e quatro anos depois, em 2020, a Rede se movimentou novamente, de forma coletiva conforme ocorreu em 2010, para a redação dos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói – Educação Infantil (RCMEI), aprovados em 2022.

Este último documento, o RCMEI/2022 traz, como inéditismo, um capítulo dedicado à bidocência, fato que consideramos um grande avanço na constituição e caracterização dessa estratégia presente nas UMEIs de horário integral da Rede desde 2007 e que durante todos esses anos foi negligenciada, não recebendo a devida atenção em um documento oficial, ainda que este não tenha o caráter de Lei ou Decreto que a consolide como política pública de Educação infantil. Sobre essa tardia referência a bidocência em um documento, uma das entrevistadas, a profissional da FME 1, nos dá valiosas pistas:

Do meu ponto de vista, que isso não tenha sido citado. Primeiro, porque não tenha sido citado antes? Ninguém vai dizer isso publicamente, mas por que ninguém quer assumir isso como política efetiva. Uma das grandes razões, por que não enfrenta a secretaria de planejamento, não enfrenta a secretaria de fazenda. Aos olhos dos prefeitos que nós temos tido, educação é despesa e bidocência é uma despesa absurda. Quando eles olham pras planilhas, só dizem assim: a educação infantil sai muito caro. O que vai denotar uma absoluta ignorância dessas pessoas sobre a educação infantil e eles: não dialogam com a educação e quando dialogam, justamente com as pessoas da política que são colocadas na educação. Não pessoas da política de educação, da política em geral que estão na educação. Então, elas tem interesses diversos e não na educação pública. Então, ninguém fez esse enfrentamento por que ninguém encarou esse debate efetivamente com o planejamento e com a fazenda. Nós tivemos secretários, às vezes o mesmo secretário mas em diferentes momentos, que inclusive deixava no ar a possibilidade de não dar continuidade a bidocência. A bidocência e a reunião pedagógica de quarta-feira já passaram por muitos momentos em que ficaram no limite de serem extintas. Ter uma legislação contrária a ela. Mas de alguma maneira, a maneira de destruir uma política ou uma agenda proposta de educação ou de qualquer área é primeiro fazer uma política contrária a ela ou simplesmente deixá-la morrer, e do meu ponto de vista, contraditoriamente, quase curiosa, ao mesmo tempo que pela primeira vez se escreve alguma coisa em um documento oficial sobre a bidocência, a bidocência nunca foi tão atacada como nesse último governo. Você tem tridocência, quadridocência... quatro professores! Então você tem o desmonte e isso é uma maneira de matar uma política. Você não diz: sou contra mas você seca, deixa pra morrer. Então, a gente tem essa contradição acontecendo... ao mesmo tempo em que aparece no documento, por outro lado ela vem sendo destruída na prática. Isso pode ser um fato relevante. Na medida em que as pessoas foram percebendo, aqueles que de fato, redigiam o documento, foram percebendo a fragilidade da bidocência como política, perceberam a

necessidade de pela primeira vez escrever sobre ela. Isso pode ser um dos fatores. Outro fator é que talvez as pessoas não estivessem atentas a isso, mas percebessem o próprio cotidiano... o que nos garante a bidocência? De fato, Palas. Nada! Porque o referencial ele não tem força para organizar o orçamento, o quadro, a modulação, a relação entre crianças e adultos, o cálculo de quantos profissionais são necessários pra tantas crianças pra organização. Então, as pessoas percebendo a fragilidade assim que não tem nada que garante e o referencial não garante modulação. Ele aí falar da importância, mas ele não vai garantir. O que que vai garantir? É que lá, na legislação que regulamenta e organiza a rede, nessas resoluções que já aconteceram outras depois disso, nem sei qual é a mais recente e no seu regimento interno eu acho que deva ter essa regulamentação que são dois docentes em todas as idades e isso a gente não tem ainda. Então, a gente não tem garantia. Agora, considero que estar no referencial já é um grande avanço. É um avanço, mas é preciso que a rede e eu acho que o sindicato tem um papel nisso e talvez tenha falhado esses anos todos também nisso, na luta pela regulamentação da bidocência porque se nós tivéssemos, se a rede tivesse uma regulamentação sobre a bidocência, isso iria impactar diretamente nos concursos, a criação de vagas nos concursos e isso teria evitado, poderia ter dificultado que tivéssemos hoje a tridocência e a quadridocência.

Sob uma perspectiva de "ir além de falar sobre crianças, infâncias e profissionais com quem elas convivem" (Niterói, 2022, p. 131), esses referenciais reconhecem a importância da bidocência na primeira infância, o que, consideramos, ainda não é suficiente para que ela tenha consistência e seja qualificada com política pública municipal de educação infantil em tempo integral na Rede. A bidocência como prática pedagógica da Educação Infantil de Horário/tempo Integral acontece em uma perspectiva construída na Rede há quase duas décadas em que o "educar e cuidar" estão imbricados. Segundo o documento em questão,

Em uma Educação Infantil que entende a criança como um ser integral, educar e cuidar devem ser vividos de modo interligado, gerando uma relação estreita entre crianças e adultos, religando, assim, o que foi historicamente separado: razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação (NITERÓI, 2022, p. 169).

Nessa direção, observamos que a concepção de infância vem se expandindo conforme os estudos e avanços das legislações federais e municipais voltadas para

a Primeira Infância. Desde a criação do Programa Criança na Creche, em 1994, nota-se uma preocupação em atender as crianças dessa faixa etária com o mínimo de qualidade, na tentativa de preencher a lacuna deixada pelo próprio poder público municipal, ao relegar a educação às crianças de 0 a 6 anos a instituições com professores leigos ou voluntários da comunidade¹⁵, o fornecimento de assistência técnica e financeira às creches conveniadas é praticamente um mea-culpa da falta de política pública educacional para a Primeira Infância, em Niterói, deixando pistas da importância que é dada a esse período de vida.

Avançando nos debates e disseminação de ideias contidas nas legislações, encontramos de modo mais sistematizado, os conceitos de criança e infância na Rede. Comparando a proposta pedagógica de 1999 à atual, observamos que a Educação Infantil, apenas citada no primeiro documento, se apresenta de forma robusta no RCMEI, com o mesmo espaço destinado ao Ensino Fundamental.

A infância não é aqui concebida como um mero período da vida, com limites impostos para o seu início e fim. Pelo contrário, compreendemos a infância como construção social que se constitui na relação com o outro e com o contexto sócio-histórico-cultural, como parte essencial dos aspectos que nos tornam humanos (NITERÓI, 2022, p. 88).

Essa infância, “em sua característica plural nos leva a mensurar a ideia de infâncias. A criança como sujeito traz em si não somente uma diversidade de aspectos físicos e de personalidade, mas também uma gama de vivências, ainda que em tenra idade cronológica” (NITERÓI, 2022, p. 132). Nesta perspectiva, tenta ser contemplada nos dados mais recentes sobre Educação infantil do município.

Materializando a proposta – e trazendo à tona nossos focos – a Educação Infantil é apresentada à população em dois formatos diretamente relacionados ao horário de permanência no espaço escolar: parcial ou integral em que, entre outros aspectos, destaca-se a organização do trabalho pedagógico. Enquanto nas UMEIs parciais, as professoras trabalham sozinhas, cada uma no seu grupo de referência

¹⁵ O PROCC, em atendimento aos critérios para atendimento na Educação Infantil previstos na LDB (9394/96), iniciou a contratação de professores habilitados a partir de 2004 (PEREIRA, 2019).

de educação infantil (GREI) durante um turno, nas UMEIs e NAEIs de horário integral, as professoras compartilham seu trabalho docente com outra professora regente com o mesmo cargo e formação, ao longo dos turnos matutino e vespertino durante uma jornada de trabalho diária de oito horas, uma hora a menos que as crianças. Essa diferença ocorre devido ao horário de almoço das professoras, no qual elas se alternam para que uma saia para almoçar enquanto a outra permanece sozinha com as crianças que estão no momento de descanso, período destinado ao sono ou relaxamento, caracterizado pela permanência da criança na sua sala de aula de referência, independente da sua escolha em dormir ou manter-se acordada. Todas essas particularidades compõem o que denominamos bidocência, uma estratégia das políticas públicas de educação infantil e de tempo integral em Niterói presente apenas nas UMEIs e NAEIs de horário integral, que iremos esmiuçar ao longo dessa seção.

Após acompanharmos a trajetória das legislações municipais e seus desdobramentos, vejamos um pouco mais sobre a composição da rede pública municipal de Niterói, de modo a facilitar o entendimento das projeções e abrangências das políticas de educação infantil e o horário/tempo integral no município.

Nos dias atuais, a Rede é composta por 94 unidades escolares: 49 Escolas Municipais e 45 Unidades Escolares destinadas a Educação Infantil (NAEI's e UMEI's) distribuídas em 7 polos. Em todas essas Unidades, é previsto um terço da carga horária semanal dos professores para planejamento da sua atividade docente, das quais 2h são asseguradas de forma coletiva, em legislação municipal:

Art. 54. A reunião semanal de avaliação e planejamento terá duração de 2 (duas) horas e ocorrerá, obrigatoriamente, em todas as Unidades de Educação, às quartas-feiras, conforme o que se segue:
I – Educação Infantil de horário parcial:
a) turno da manhã: das 10h às 12h;
b) turno da tarde: das 15h30min às 17h30min.
II – Educação Infantil de horário integral: das 15h às 17h.
(NITERÓI, 2011).

Ao pesquisarmos a história da educação no município, encontramos que nem sempre foi dada a devida importância a educação infantil e esta atual primeira etapa da Educação Básica, durante muitos anos figurou a pasta da assistência social, a discussão para transferi-la da Secretaria do Bem Estar Social e retirar o atendimento de instituições filantrópicas, Casas das Crianças e Jardins de Infância das Secretarias de Educação do Estado ocorreu a partir de meados da década de 1990 (VENTURA, 2018).

Na Educação Infantil de Niterói, foco da nossa investigação, recentemente se incluiu o atendimento nas escolas parceiras¹⁶, instituições privadas que recebem verba da prefeitura para manter as crianças matriculadas em tempo parcial. Entretanto, há ainda as Creches Comunitárias, que diferentemente das escolas parceiras, recebem mensalmente a equipe técnica da FME (Pedagogos, Psicólogos e Assistentes Sociais) bem como o encontro mensal dos Diretores e Mantenedores onde recebem orientações para assuntos administrativos e prestação de contas. Toda essa estrutura é assegurada através do Programa Criança na Creche (PROCC) que foi criado pelo Decreto Legislativo nº 287/94¹⁷ e, desde então, articula o poder público e as creches comunitárias por intermédio do convênio firmado com associações de moradores, instituições filantrópicas e organizações não governamentais e confessionais, entre outras (MOREIRA, 2019).

Atualmente, temos o seguinte quantitativo de instituições destinadas a Educação Infantil mantidas majoritariamente por verbas públicas municipais:

Quadro 05 – Instituições de Educação Infantil em Niterói

42	Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)
03	Núcleos Avançados de Educação Infantil (NAEIs)
20	Creches Comunitárias conveniadas pelo PROCC
13	Escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil

Fonte: (NITERÓI, p. 128, 2022)

¹⁶ Parceria público-privada que consiste na oferta de bolsas de estudo, em horário parcial, para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses que estejam na lista de espera por vaga nas unidades escolares da Rede.

¹⁷ Este programa teve suas normas e diretrizes fixados apenas 12 anos depois, pelo Decreto nº 9.848/06.

Neste complexo universo, o atendimento em horário/tempo integral na educação infantil, ocorre em praticamente todos os espaços apresentados no quadro acima, entretanto, apenas as UMEIs e NAEIs são contempladas com a bidocência, evidenciando que nesse tipo de atendimento, muitas crianças ficaram de fora. Tal situação nos leva a problematizar como se pensa sobre o direito à infância no município, validando uma política pública para atender a uns em detrimento de outros?

A ampliação das duas políticas públicas investigadas em nosso estudo – Educação Infantil e Educação Integral em Tempo Integral, pode ser observada ao percebermos nos dados apresentados anteriormente, que das 78 instituições dedicadas à Educação Infantil do município, 69 funcionam em horário/tempo integral.

A distribuição dessas Unidades pelos 7 Polos que organizam as unidades escolares do município, bem como um Indicativo das Unidades inauguradas¹⁸ a partir da implementação do Programa Mais Infância¹⁹ em 2012, indicam o investimento em áreas de maior vulnerabilidade social. Conforme observamos no quadro 06, a seguir.

Quadro 06 – UMEIs, Escolas de Ensino Fundamental com Educação Infantil e Creches Comunitárias Conveniadas.

		NOME DA UNIDADE	TURNO
P	01	C. C. Nossa Senhora Aparecida	Integral
O	02	C. C. Prof. Geraldo C. de Albuquerque	Integral
L	03	UMEI Alberto de Oliveira (Adequação)	Integral
G	04	UMEI Antônio Vieira da Rocha	Integral
	05	UMEI Hilda de Araújo Paganha	Integral
	06	UMEI Maria Vitória Ayres Neves*** (Estatização Creche Comunitária Jóias de Crato)	Integral
	07	UMEI Portugal Pequeno	Parcial
O	08	UMEI Prof. Ivo Molinari	Integral
I	09	UMEI Profa. Denise Mendes Carli	Integral
	10	UMEI Rosilda Palm *** (Estatização de Creche Comunitária)	Integral
P	11	C.C. Instituto Dr. March	Integral
O	12	C.C. Madre Mary Marcelina	Integral

¹⁸ Os documentos consideram unidades inauguradas aquelas que são novas construções, unidades estatizadas e unidades que sofreram adequação/reforma.

¹⁹ O Programa Mais Infância, trata-se de uma política pública municipal instituída em março de 2012 que prevê a expansão em 80% da rede de Educação Infantil com a construção de 20 UMEIs no prazo de 4 anos.

L	13	E.M. Ermiani Moisés Franco	Parcial
O	14	E.M. Marcelle Santos	Integral
	15	NAEI Vila Ipiranga	Integral
	16	UMEI Hermógenes Reis	Integral
	17	UMEI Julieta Bisolfin	Parcial
	18	UMEI Mariza da Conceição da R. Medina *** (Nova Construção)	Integral
0	19	UMEI Marly Samey	Integral
2	20	UMEI Profa. Regina Leite Garcia *** (Nova Construção)	Integral
	21	UMEI Renata Gonçalves Magaldi	Integral
P	22	E.M. Demociano Antônio de Moura	Integral
O	23	E.M. Sebastiana Gonçalves Pinho	Parcial
L	24	E.M. Vila Costa Monteiro	Parcial
O	25	NAEI Sebastião Luiz Talaghi *** (Estatização da Creche Comunitária Recomeçar)	Integral
	26	UMEI Alberto Brandão *** (Adequação)	Integral
	27	UMEI Luiz Eduardo Travesso	Integral
	28	UMEI Maria José Mansur Barbosa *** (Nova Construção)	Integral
	29	UMEI Prof. Nita Neves	Integral
0	30	UMEI Zilda Ana Neumann *** (Nova Construção)	Integral
3	31	UMEI Jorge Najjar *** (Nova Construção)	Integral
	32	C.C. Eulina Fella	Integral
P	33	C.C. Prof. Clélia Rocha	Integral
O	34	E.M. Felisberto de Carvalho	Integral
L	35	UMEI Air Garcia da Silva*** (Estatização da Creche Comunitária Macaco)	Integral
O	36	UMEI Eleni Ramos Mendes	Integral
	37	UMEI Gabriela Mistral	Integral
	38	UMEI Gov. Eduardo Campos *** (Nova Construção)	Integral
0	39	UMEI Prof. Lisaura Machado Ruas	Integral
4	40	UMEI Vinícius de Moraes *** (Nova Construção)	Integral
	41	E. M. Diógenes R. de Mendonça	Parcial
P	42	C.C. Alencar de Souza	Integral
O	43	C.C. Anália Franco	Integral
L	44	C.C. Cidade do Meninos	Integral
O	45	E.M. Adelino Magalhães	Integral
	46	E.M. Gov. Roberto Silveira	Parcial
	47	E.M. Infância Dom Henrique	Parcial
	48	E.M. Tiradentes	Parcial
	49	UMEI Jacy Pacheco *** (Nova Construção)	Integral
0	50	UMEI Neusa Brizola	Integral
5	51	UMEI Prof. Iguatemi C. de A. Nunes	Integral
	52	UMEI Rosalina de Araújo Costa	Parcial
P	53	C.C. Betânia	Integral
O	54	C.C. Dom Orione	Integral
L	55	C.C. Imã Catarina	Integral
O	56	C.C. Junqueira	Integral
	57	C.C. Misaela Magross	Integral

	58	C.C. São Vicente de Paulo	Integral
	59	E.M. Prof. Lucia Maria Silveira Rocha	Parcial
	60	UMEI Darcy Ribeiro *** (Nova Construção)	Integral
	61	UMEI Geraldo M. B. De Menezes *** (Nova Construção - Nova sede de UMEI já existente)	Integral
0	62	UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio	Integral
6	63	UMEI Prof. Margaret Flores	Integral
	64	UMEI Senador Vasconcelos Torres	Integral
P	65	C.C. Amigos do Jacaré	Integral
O	66	C.C. Esperança em Cristo	Integral
L	67	E.M. Helenilda Siantan	Parcial
O	68	NAEI Angela Fernandes *** (Estatização da Creche Comunitária Cafubá)	Integral
	69	UMEI Lizele Fernandes Maciel *** (Estatização da Creche Comunitária Lizele Maciel)	Integral
	70	UMEI Prof. Nina Rita Torres *** (Nova Construção)	Integral
	71	UMEI Olga Benário Prestes	Integral
	72	UMEI Paulo César de A. Pimentel	Integral
	73	UMEI Prof. Odete Rosa de Mota	Integral
0	74	UMEI Prof. Aurora Trindade p. de Menezes *** (Nova Construção)	Integral
7	75	UMEI Vain Fella *** (Nova Construção)	Parcial
	76	C.C. Maima	Integral
	77	C.C. Minha Querência	Integral
	78	C.C. Kairé	Integral

*** Unidades "Inauguradas" pelo Programa Mais Infância.

Fonte: Elaboração da autora, a partir do cruzamento dos dados de NITERÓI, 2022 e PEREIRA, DALUZ e RODRIGUES, 2016.²⁹

Conforme exposto no quadro anterior, existe uma boa quantidade de Unidades compondo a rede pública de atendimento à criança de 0 a 6 anos; entretanto, a quantidade de vagas ainda é insuficiente para suprir a demanda das famílias que procuram matricular seus filhos em horário/tempo integral nas unidades da Rede. Nos últimos anos, pouco mais de 10 UMEIs foram inauguradas através do financiamento previsto no Programa Mais Infância, ou seja, metade do total que o Programa previa inaugurar num período de 4 anos.

Documentos e divulgações na mídia propagam que foram inauguradas 26 novas UMEIs, porém alguns estabelecimentos eram Creches Comunitárias que foram municipalizadas – estatizadas, conforme visto no quadro 6 –, não fazendo grande diferença no quantitativo de crianças assistidas, visto que boa parte das "inaugurações" eram de espaços já assistidos pela FME, através do Programa

²⁹ O uso do cruzamento dos dados se deve à precisão das informações que foram encontradas no trabalho das autoras, que não constam nos dados oficiais de Niterói, 2022.

Criança na Creche e foram estatizadas. Se por um lado não houve aumento na quantidade de vagas, por outro, a estatização poderia ser considerada uma melhoria na qualidade do atendimento à criança, que por sua vez, estaria matriculada em UMEI totalmente gerenciadas pela FME. Em termos gerenciais, será mais custoso para o Município estatizar do que manter o convênio por meio do Programa Criança na Creche (PROCC), que prevê o fornecimento de assistência financeira e técnica, além do suporte pedagógico com a participação das professoras nas mesmas formações continuadas que as professoras concursadas da Rede? Perguntamo-nos, nesse sentido, a qual projeto de educação adere uma proposta que considera 'custo', em detrimento de 'investimento' a necessária e relevante política de Educação para a primeira infância

No mesmo período, outras UMEIs foram reformadas – no quadro acima apresentam a observação como adequação –, e poucas foram as UMEIs construídas de fato. Um Programa cuja proposta era construir 20 novas UMEIs no prazo de 4 anos, construiu pouco mais do que a metade. Em outros termos, houve uma expansão em termos de atendimento às crianças, porém não em quantidade de novas UMEIs e, conseqüentemente, de novas matrículas. Nessa perspectiva, podemos dizer que a qualidade do atendimento a essas crianças aumentou com o ingresso das creches comunitárias estatizadas? Possibilitou-se às crianças serem atendidas por professoras formadas e pertencentes à Rede, em unidades de horário/tempo integral – duas professoras conjuntamente, na bidocância mas, em que medida e condições esse atendimento foi se evidenciando, qualitativamente? Esta é uma questão que pretendemos problematizar, no próximo capítulo.

Todos esses elementos compõem a conjuntura atual da Educação Infantil em Niterói, que, consideramos, podem contribuir, ou não, propriamente, para a qualidade na educação pública niteroiense. Para além de inaugurações de Unidades Escolares que já existem e, portanto, não caracterizam a expansão real da Rede e do número de vagas, nos deparamos com a judicialização da educação já citada, um tipo de intervenção que prejudica o funcionamento da escola, visto que não há uma consulta para saber se há vaga para a criança estudar, em qual instituição a vaga existe, entre outros fatores que se tornam intervenientes no trabalho pedagógico.

Simplesmente chega uma ordem judicial determinando em qual escola a criança deverá ser matriculada, independentemente da quantidade de crianças já matriculadas na turma, ocasionando uma série de desrespeitos: a modulação municipal, as crianças que já estão matriculadas e, ainda, as pessoas que estão na fila aguardando a vaga.

Por outro lado, temos uma política imediatista, iniciada durante a Pandemia, que injeta o capital público em instituições privadas de ensino, possibilitando às crianças a matrícula durante um ano apenas. No ano seguinte é feito um novo edital, não assegurando a continuidade dessas crianças no processo educativo, não respeitando-a assim como sujeito de direitos. Muitas dessas vagas não são preenchidas, pois não atendem a preferência/necessidade da família que procura matricular seus filhos em UMEIs de horário integral, maioria das Unidades Públicas Municipais. Estas sim, deveriam receber investimento e políticas públicas. Existe necessidade real de que o atendimento às crianças de 0 a 6 anos seja ampliado através da construção de novas UMEIs e não financiando espaços privados para compensar uma responsabilidade do governo municipal com a Educação Infantil, conforme deliberado na LDB/96.

Em meio a tantos elementos nesse cenário político educacional niteroiense, em que a qualidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos é questionável, temos uma estratégia da política pública de Educação Infantil em horário/tempo integral que se apresenta na contramão das referidas anteriormente: a bidocência, apontada como um indicativo de qualidade da Educação Infantil e sobre a qual nos debruçamos na seção a seguir.

3.2. Política pública municipal de Educação Infantil em horário/tempo integral – a bidocência em questão

Como introduzimos na seção anterior, em Niterói, as discussões em torno do binômio cuidar – educar corroboravam com as ideias de Nascimento, Figueiredo, Pedroza, Vargens e Kramer (2005, p. 61/62) que apresentavam dois extremos

na educação infantil: a visão preparatória, relativa ao ensino é pertinente à dimensão escolar, e a visão da guarda, proteção, tutela. Percebíamos que os dois polos eram arriscados um sem o outro, porque a educação infantil não pode ser compreendida como espaço onde se instrui, nem só como lugar de guarda, tutela e proteção, de cuidar, de assistir. (...) Acabávamos de propor que creches e pré-escolas fossem reconhecidas como parte do processo educativo (o que se configurou, pouco depois, como uma das conquistas da LDB). Lutamos para que o trabalho, feito em especial com as crianças pequenas, não fosse identificado como trabalho escolar. E, ao procurar denominar a função, que não é só de assistência, guarda, tutela ou proteção, recorreu-se ao termo "cuidar". Uns defendiam a maior pertinência de "atenção", em vez de "cuidado".

A importância do entrelaçamento entre o cuidar e o educar é ratificado na fala da profissional da FME 4, que participou da elaboração dos Referenciais Curriculares da Educação Infantil e nos revela como a bidocência enaltece esse binômio:

Não é um professor que vai ficar responsável só pela coisa do atendimento pedagógico e aquele outro professor que vai ficar só responsável pelo cuidar. A bidocência é exatamente isso, o cuidar e o educar ali, junto, sendo atribuição dos dois. Então, eu acho que pra educação infantil, assim é um ganho primoroso. Por isso que eu acho que é importante que isso não termine porque se isso acaba, a gente vai voltar a décadas atrás. Vai voltar pra aquele modelo que um ensina e o outro cuida. A gente vai ter aquela separação do corpo e da mente que é, na minha avaliação, se voltar, é um retrocesso muito grande.

Nesta fala, perceberemos a preocupação da entrevistada com a continuidade da bidocência na Rede. Ela prossegue relatando por que, apesar de existir há tanto tempo, essa estratégia ainda é ameaçada:

(a bidocência) ainda não é uma legislação, ela só é uma parte de um referencial que ele não tem valor legal, valor de lei. Ele é apenas um indicativo, um referendo pra você trabalhar uma concepção de educação. Eu acho que a gente ainda tem que avançar muito. Os próprios conselhos municipais de educação discutem isso também até a nível documental mas ainda não se sentou pra se discutir nesses fóruns pra isso ser regularizado, consolidado, ainda tá faltando isso para ser uma política pública robusta. Ah, eu acho que ainda vai ter que ter muito apelo da sociedade, eu digo, tanto a

sociedade civil como assim: o grupo de professores, acho que o sindicato também pode colaborar nisso, as entidades sindicais, as Universidades também, trazer essa discussão porque discutem a primeira infância, pra começar a endossar os trabalhos acadêmicos, começar a surgir bastante trabalhos acadêmicos para que dê suporte para que isso vire lei. Entrar em contato com os vereadores que fazem as leis, deputados federais, através de e-mails, através de abaixo-assinados, cartas para que isso realmente vire uma demanda da sociedade porque eu acho que é importante isso, não só seja uma prática da educação infantil mas que isso se estenda até os primeiros anos do ensino fundamental que também é importante, principalmente que a alfabetização trabalhe também com essa concepção de bidocência pra que o professor alfabetizador possa ter esse atendimento mais individualizado com aquela criança que tem um pouco mais de dificuldade.

Essa preocupação se mostra legítima, no sentido de que a bidocência, como organização do trabalho docente integrador do cuidar e do educar presente na rede desde 2007/2008, a partir da inserção formal da Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino, conforme expresso no decreto nº. 9820/06, apesar de todos esses anos não foi instituída oficialmente como uma política pública municipal para a Educação Infantil de Horário/Tempo Integral em Niterói. A referida entrevistada, em um outro momento, defende mais uma vez que a bidocência seja, sim, uma política pública e que precisa se estabelecer enquanto tal

A bidocência é uma política pública, né? Agora, de fato, ela é um modelo de política pública, mas por exemplo, aqui em Niterói, ela começou mais ou menos em 2006 ou 2007. E é um modelo de política pública com uma ideia, uma concepção de educação principalmente na educação infantil, que ela foi pensada na educação infantil de horário integral quando se acabou com aquele modelo de agente educacional de educação infantil que se pensou na bidocência como professor formador. Mas até hoje a gente não tem isso como uma coisa legal.

Uma nossa outra entrevistada, a profissional da FME 1, prossegue:

A bidocência, eu acho que ela ainda não é uma política pública. Ela precisa ser! Porque que eu acho que ela não é, porque ela não é suficientemente regulamentada... como você coloca aqui, ela é tratada no Referencial mas a gente não tem uma legislação que diga:

a educação infantil na Rede Municipal de Niterói foi organizada em bidocência. Aquilo que deveria ter entrado na legislação de 2008, se eu não me engano, na resolução que regulamentou a proposta de ciclo da escola da cidadania, é aí que começa a bidocência. E não ali, se eu não me engano, não entra ali, regulamentado! Não tá dito que em todos os GREIs haverá dois profissionais. Até porque naquele momento, nós tínhamos ainda um grande número de agentes de educação infantil, então não era bidocência mesmo que os dois ficassem em horário integral, mesmo que o docente ficasse em horário integral, ainda não era na forma da lei, ou mesmo de outra forma. Não podia ser bidocência porque o agente não era docente oficialmente, ainda que ele fosse professor de formação. Então naquele momento, ainda é bastante embrionário. Não entra na regulamentação da Rede, deveria ter entrado. Se ele não entrou ali porque a gente ainda não tinha entre outras coisas, força política para isso, ainda não tinha uma perspectiva de em quanto tempo isso poderia de fato ser organizado. Deveria ter entrado posteriormente mas não entrou até agora. O máximo que a gente tem, é justamente essa passagem no atual Referencial, o que já é um alívio. Mas dizer que é uma política pública, se não tem nenhuma garantia... se fica um pouco como se fosse uma ação entre amigos e parece um favor. E não um favor às crianças, parece um favor aos adultos, aos profissionais.

Observando esses fragmentos das entrevistas, conseguimos ver, sob uma outra perspectiva, conforme lemos nos estudos de RUA (1997), que a política pública é um campo de disputas e envolve diferentes atores sociais. Advindas desse jogo de interesses, temos as demandas. Sob essa ótica, a bidocência não seria uma política pública, pois não se tratava de uma demanda, nem dos professores e nem dos responsáveis. No nosso entendimento, ela seria uma estratégia, uma prática, que se considera importante, na medida em que concebe o binômio cuidar-educar como indissociável. Desta forma, consideramos que no atual cenário de Niterói, as políticas públicas seriam a Educação Infantil e o Tempo Integral. A bidocência poderia ser considerada como um desdobramento, uma estratégia advinda da união dessas duas políticas. No entanto, duas questões emergem dessa situação: Por que a bidocência precisa se constituir enquanto uma política pública, ou seja, a partir de sua 'natureza' – o trabalho integrado de cuidar-educar – essa hoje 'estratégia' poderia se firmar para toda a rede? E, em caso afirmativo, as palavras da

entrevistada, demonstrando o 'avanço' dessa prática, estará mesmo se materializando em qualidade formativa para as crianças com que se trabalha?

Nessa perspectiva, compreendemos que a denominação 'cuidado' – mais ampla do que a ideia de 'guarda, tutela ou proteção' – poderia nos encaminhar à preocupação com um trabalho em Educação Infantil de horário integral de qualidade, sem que houvesse uma separação entre o cuidar e o educar. Nascimento, Figueiredo, Pedroza, Vargens e Kramer (2005, p.66) reiteram:

O binômio cuidar e educar, é, geralmente, compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos.

Todas essas ponderações, inferimos, colaboraram para o surgimento de um aspecto exclusivo na política pública municipal da educação Infantil, a bidocência, estratégia esta que consiste no trabalho pedagógico docente nas UMEI's de horário/tempo integral e seu compartilhamento por duas professoras regentes em cada Grupo de Referência de Educação Infantil (GREI); no caso dos GREIs 0 (bebês de 6 a 11 meses) e 1 (crianças de 1 ano completo), três professoras regentes atuam concomitantemente em cada turma.

A Legislação Municipal de Niterói, indo ao encontro aos direcionamentos e proposições das Leis Federais, trouxe o cuidar e educar como foco da Educação Infantil a partir do ano de 1999 em sua proposta pedagógica "Construindo a escola do nosso tempo", conforme podemos observar no excerto a seguir:

O conceito de cuidado-educação há, portanto, que ser também ressignificado, na medida em que passa a envolver, além de cuidados de higiene, saúde, nutrição e segurança, atitudes de acolhimento, estímulos, atendimento, apoio, com garantia de lazer, bem como, a constituição de conhecimentos e de valores indispensáveis ao processo de desenvolvimento e socialização da criança de zero a seis anos. (NITERÓI, 1999)

Passados pouco mais de vinte anos, esse binômio foi ampliado e apresentado, nos Referenciais em 2022, com um sentido mais amplo, integrador e complementar como "cuidar e educar":

educar entendido como cuidar é dar condições para que as crianças conheçam e modifiquem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, criando, fazendo perguntas etc.). É possibilitar a construção de sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer dos adultos sensibilidade e delicadeza nas relações com as crianças, assegurando atenção especial e ações pedagógicas conforme as necessidades, interesses, demandas infantis. Desse modo, educar como forma de cuidar estará presente em todas as ações cotidianas em nossos espaços escolares e em todas as ações, superando, assim, a ideia de que "cuidar" restringe-se apenas aos atos de alimentação, higiene e prevenção de acidentes (NITERÓI, 2022, p.170).

Esse entendimento de que o "cuidar e educar" caminham juntos e de forma indissociável trouxe uma nova exigência aos profissionais, de modo que garantam a qualidade no atendimento às crianças pequenas e não apenas "cuidem" ou "eduquem" em determinados períodos do dia, visto que "os profissionais da Educação Infantil devem ter atenção quando o que está em questão é a criança na centralidade do processo pedagógico" (NITERÓI, 2022, p.132).

Esses profissionais carecem de um outro tipo de formação para atenderem a esses requisitos. E dentro desta perspectiva de trabalho, não havia mais espaço para os agentes educacionais. Sendo assim em 2013, o cargo foi extinto e substituído, conforme veremos com maior detalhamento no próximo capítulo.

Nesse contexto, a bidocência mostra-se como um rompimento deste paradigma, fortalecendo a ideia da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, integrando a criança, seu corpo e mente por meio da unificação da execução dessas atividades na figura das duas professoras regentes. Reestruturar a composição dos GREIs (Grupo de Referência de Educação Infantil) com dois docentes endossa a indivisibilidade entre o cuidar e o educar no horário/tempo integral, construindo a

ideia do formar e proteger enquanto cuidados específicos, conforme trecho destacado a seguir:

Essa opção se caracteriza pelo oferecimento de dois professores como responsáveis por uma turma e, ainda, pelo planejamento, pela avaliação e pela atuação pedagógica com as crianças. Essa organização do trabalho pressupõe a integralidade da ação pedagógica com as crianças e seu direito a uma atenção singular. Ações relacionadas à higiene, alimentação, proteção, escolha de livros literários e informativos, organização dos espaços e dos materiais, seleção de repertório musical, entre outros, são atividades que cabem aos dois professores de igual modo. Além dessa perspectiva, a presença de dois professores contribui e enriquece o trabalho pedagógico, realizado a partir da análise e do diálogo entre eles, com as crianças e a Equipe de Articulação Pedagógica em ação integrada (NITERÓI, 2022, p. 147/148)

O RCMEI 2022, em toda sua escrita, apresenta a bidocência sempre com um viés positivo. Ao longo desse capítulo, expusemos este e outros dispositivos legais bem como a conjuntura municipal que favoreceram a origem da bidocência. A seguir, no último capítulo da nossa pesquisa, apresentamos esse modelo de trabalho docente sob a perspectiva de quem está em sala de aula vivendo-o no seu dia a dia com seus sabores e dissabores.

CAPÍTULO IV – USOS E FUNÇÕES DA BIDOCÊNCIA: DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E POTENCIALIDADES NO COMPARTILHAMENTO DA DOCÊNCIA

O presente capítulo trata da parte do nosso estudo em que discutimos propriamente a bidocência, no âmbito do trabalho pedagógico e da formação que este trabalho carece para torná-la uma estratégia considerada de forma unânime, conforme exposto no capítulo anterior, - entre as entrevistadas do primeiro grupo, profissionais que participaram da elaboração do RCMEI -, como diferencial para a política pública de Educação Infantil e de Tempo Integral no município.

A entrevista trata-se de um instrumento metodológico que, para além de uma técnica de coleta de dados sobre diversos aspectos humanos, possibilita uma aproximação entre os sujeitos envolvidos com as temáticas da nossa pesquisa. Nessa direção, em um primeiro momento, as profissionais da Fundação Municipal de Educação (FME) que participaram da elaboração e escrita do RCMEI foram ouvidas e, em seguida, as professoras que compartilham o fazer pedagógico da bidocência nas UMEIs de horário/tempo integral.

Sobre o primeiro momento, as falas das profissionais que pensaram sobre e redigiram o documento central do estudo foram evidenciadas, levando a reflexões que cooperam com o nosso estudo – seja para endossar algumas de nossas posições; seja para nos trazer desafios e levar a problematizações, conforme se pode perceber, no capítulo anterior.

Nossa intenção, nesta segunda etapa, é apresentar o olhar das professoras sobre algo que, muitas vezes, é visto superficialmente como uma especificidade evidenciada no trabalho das UMEIs em horário/tempo integral da cidade, dando voz às falas de quem, de fato, a conhece não como estratégia, ou política pública, mas como vivência e experiência de trabalho diário.

A partir das entrevistas com o segundo grupo – o das professoras, notamos em algumas falas que o desgaste do dia a dia vai de encontro à qualidade referida pelo primeiro grupo, que a priori, apresenta uma visão não tão 'realista' como a das professoras que trabalham diariamente na bidocência. Nesta seção, damos voz a

essas profissionais que tornam a bidocência possível e, que inclusive, experienciaram outras formas de organização docente possibilitadas por essa atividade, como exposto na fala a seguir: *"Quando eu entrei lá era quadrocência, nem era bidocência. Eram duas professoras de manhã, e aí não tinha 'tronco' nenhum, que eles chamam de tronco a que fica integral e eram duas à tarde"*. (Professora 8, grupo 4).

Essa fala nos revela um modo de trabalho que, pela sua concepção, não poderia ser considerado bidocência, nos evidenciando que os arranjos acontecem conforme a realidade possibilita. A escola onde a entrevistada relatou a existência da "quadridocência", faz parte do grupo 4 (Zona Norte) em nosso estudo, e sua localização é em uma área conflagrada, de tráfico de drogas, em que há uma incidência maior de situações de crianças em vulnerabilidade social, onde professoras chegam e não permanecem. Esse fato nos faz pensar naquela criança que ali vive, ali está e não terá oportunidade de sair. Esse arranjo de "quadridocência" seria suficiente para oferecer a essa criança carente de tantas coisas, uma Educação Infantil de qualidade? A bidocência e suas outras apresentações teriam esse poder? Afinal, o que pensam essas professoras sobre a docência na bidocência e a sua relação com a qualidade da Educação Infantil?

Esses e outros questionamentos apresentamos nesta seção, no intuito de enriquecer as reflexões acerca dessa estratégia de trabalho na Educação Infantil de Niterói.

Reconhecendo a importância desse olhar docente, nos propusemos a entrevistar 8 professoras que atuam em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Escolhemos as UMEIs pois, dentro do Sistema de Ensino Municipal, uma vez que essas instituições detêm o maior quantitativo de matrículas na Educação Infantil. Para a realização das entrevistas, visando a uma melhor representatividade, conforme expusemos na parte introdutória do nosso trabalho, reorganizamos os 7 polos em que tais instituições são divididas em quatro grandes grupos, a saber: *grupo 1* – Região Sul; *grupo 2* – Região Central; *grupo 3* – Região Oceânica e *grupo 4* – Região Norte.

Ao reorganizarmos os 7 polos da Rede em apenas 4 grupos para este estudo, evidenciamos que a Rede é relativamente pequena, e mesmo assim, possui suas características socioculturais e especificidades que variam muito, de um grupo para o outro, validando assim a nossa divisão.

Nossa amostra contempla a visão de docentes de todas as regiões da cidade e com diferentes tempos de atuação na rede. Acreditamos que dessa forma, tenhamos uma amostra com alguma representatividade, que retrate a opinião, a realidade de trabalho das docentes do município bem como assegure o distanciamento da pesquisadora, também professora da referida Rede.

se você tem dois professores, a qualidade do trabalho melhora, melhora muito. Tanto na qualidade do cuidar, do cuidar da integridade física dessa criança como também das propostas pedagógicas, que você possa assim, fazer propostas que você consiga agregar maior quantidade de crianças em projetos que deem conta dessas especificidades com as crianças da questão da experimentação, de levar as crianças em pequenos grupos para poder explorar determinados espaços. (Profissional da FME 4)

A riqueza desta fala nos direciona à busca por compreender melhor como esse trabalho é compartilhado no dia a dia, a partir desse olhar de quem está na gestão de uma UMEI de horário/tempo integral, cuja docência é acompanhada de perto, sendo necessário esse olhar para perceber e orientar como pode se realizar esse cuidado que inclui ideia de proteção e leva ao pedagógico, ao mesmo tempo; inquirindo como a formação do docente procura dar conta de todas essas situações. Segundo o Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil,

na Educação Infantil, compreendem-se os processos de educar de forma integral, na inteireza dos sujeitos, contemplando os aspectos cognitivo, afetivo e corporal/físico (...) para que uma interação assim aconteça, os adultos educadores necessitam colocar-se na relação com a criança e estarem abertos a compreender como princípios do trabalho docente o afeto, a observação das sutilezas, a escuta sensível e a compreensão de que comunicação não é apenas fala verbal, mas também olhares, gestos, balbúrcios e silêncios. (NITERÓI, 2022, p. 123/124)

Numa concepção de cuidado diferente de guarda ou tutela, abrem-se espaços de encaminhamento para uma preocupação com o trabalho voltado a uma Educação infantil de qualidade, sem que haja separação entre o 'cuidar' e o 'educar'. Nessa perspectiva, a citação anterior nos expõe 'princípios do trabalho docente' que, de certa forma, entrelaçam aspectos relacionados ao ato de cuidar, sem que destes se dissociem ações de educar como, por exemplo, uma *escuta sensível*, possibilitando entender a criança em suas percepções de *conhecimento da realidade* que a circunda e aos seus companheiros. Considerando esse cenário, até que ponto a bidocência se mantém como uma proposta criada a partir dessa condição de inseparabilidade do binômio cuidar-educar?

Ao longo deste último capítulo, refletimos acerca desse questionamento, juntamente com as professoras entrevistadas, não perdendo de vista esse rompimento com as amarras da proteção no sentido do assistencialismo, da tutela, de deixar a criança com cuidados que ela não teria em casa 'porque a mãe está trabalhando ou não trabalha e vive em condições de vulnerabilidade'.

Nesse sentido, organizamos o capítulo em três seções: na primeira, apresentamos as professoras que trabalham com a bidocência, revelando formas de ingresso e carga horária no município perpassando, ainda, pelo polêmico cargo de Professor de Educação Infantil de 40h, cujo ingresso não se deu por concurso público como nos demais cargos do magistério, como já citado anteriormente – mas não pela ótica das entrevistadas na seção. Prosseguimos, investigando a formação docente e como se chegou a esse entendimento de que as UMEIS de horário/tempo integral não comportariam mais a figura do auxiliar de creche, possibilitando, nesse espaço escolar, a atuação de dois professores ao mesmo tempo em cada grupo de referência, de modo a que as ações-reflexões desses profissionais culminem em uma 'intencionalidade pedagógica', ao longo de todo processo educativo diário.

Na seção seguinte, apontamos especificamente para o trabalho docente como organização do trabalho pedagógico e não o trabalho como muitas vezes é visualizado – no âmbito do 'mundo do trabalho' e suas condições objetivas. Ainda nessa seção, encerramos nosso estudo, relatando a experiência das professoras entrevistadas, buscando compreender como este trabalho se dá na sala de aula;

quais possibilidades, dificuldades e intercorrências elas enfrentam no dia a dia da instituição em que atuam.

4.1. Professoras da bidocência: identidade e formação docente

Iniciando esta primeira seção, desvendamos quem são os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil em horário/tempo integral de Niterói. Ser professor(a) I em Niterói, pressupõe a prestação de concurso público que possibilita atuação tanto na Educação infantil em período parcial ou integral como na primeira etapa do Ensino Fundamental. Não há diferenciação de cargo. Na ocasião da convocação, as vagas são expostas e preenchidas conforme a classificação no concurso, garantindo ao professor I atuação em ambas as etapas da Educação Básica. Sendo assim, podemos considerar que em Niterói não há uma identidade de professor(a) de Educação Infantil. O cargo de professor 1 pressupõe uma mobilidade do profissional entre os níveis de ensino, o que dificulta ainda mais a criação dessa identidade.

No caso das UMEIs que funcionam em horário integral, o fato de não existir um concurso público, como em outros municípios, para o cargo de professor 40h, na prática abre os portões das Unidades para uma diversidade de professores com diferentes cargas horárias de trabalho e de planejamento, que com suas especificidades, trazem às UMEIs questões que não existiriam se os governos municipais dessem à Educação Infantil a sua devida importância.

Até bem pouco tempo, tínhamos na Rede professores regentes que trabalhavam com contrato, uma forma "econômica" para os cofres públicos e precária para suprir a carência de professores. Porém, desde 2019, após o Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) e os professores aprovados no concurso de 2016 se mobilizarem e recorrerem à justiça, os contratos foram suspensos e os professores concursados empossados. Atualmente, a contratação temporária ainda existe na Rede, porém para o provimento de outros cargos, como professor especializado de apoio e merendeiras.

Esta ação trouxe para as UMEIs de horário/tempo integral uma situação nova: os professores parciais (24h/semanais), que atuam em apenas um dos turnos. Essas UMEIs precisaram se reformular para acolher esses profissionais, ampliando ainda mais o quadro de professores que compartilham a regência na bidocência, a saber: i) professores I de 24h em um único turno; ii) professores I de 24h com dupla regência; iii) professores I com duas matrículas de 24h e, por último, iv) professores de Educação Infantil com carga horária de 40h. Estes últimos são minoria na Rede, devido ao fato de não terem ingressado através de concurso público, visto que nunca houve na Rede concurso público para preenchimento desse cargo. Esta situação se tornou um assunto delicado, devido ao modo como esse cargo foi instituído: os agentes educacionais migraram para o de Professor de 40h sem prestação de concurso público e sem que os professores de 24h pudessem optar pela mesma mudança em um regime diferente de todos os estatutários concursados.

Controvérsias a parte, as nuances de profissionais para realizarem o mesmo tipo de trabalho, recebendo diferentes salários e com diferentes tempos de planejamento para realizarem o mesmo tipo de atribuições requer muito 'jogo de cintura' por parte da direção das UMEIs, visando evitar conflitos e organizar da melhor maneira possível o dia a dia da escola. Porém, analisando numa escala mais ampla, essa "organização" é endossada pela FME e trata-se de mais um aspecto que colabora para a bidocência não ser considerada uma política pública. O fato de não critérios definidos a começar pelos docentes que nela atuam, com tantos atores em cena, fica a reflexão sobre qual papel cada um exerce nessa experiência tão complexa de atendimento à educação infantil de horário/tempo integral.

Talvez, aos olhos de quem estava na gestão, essa "promoção" seria uma ação que resolveria, a curto prazo, a questão do cargo de agente educacional que já não 'cabia mais' na nova proposta educacional para a Educação Infantil, por tratar-se de um cargo que, quando criado em 1992 com a nomenclatura "auxiliar de creche", evidenciava a dicotomia entre o cuidar e o educar, sem sentido para os dias atuais. O que os gestores não se deram conta, é que as políticas precisam ser pensadas também a longo prazo. Uma má política deixa rastro extenso, até o

momento da pessoa se aposentar. Nesse caso, já existem professores de 40h se aposentando, pois já trabalharam 10 anos no cargo e o tempo de serviço como agente educacional não foi zerado; então quando empossados como Professores de 40h, somaram ao tempo de serviço o cargo anterior. Esse grupo entrou – sem prestação de concurso para o cargo – permanentemente para o Plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação com os maiores salários de todo grupo do magistério.

Em 1992, as atribuições do cargo de auxiliar de creche, eram claramente relacionadas à alimentação, higiene e pressupunham uma subalternidade ao professor, pois mesmo participando das discussões pedagógicas e colaborando no planejamento e avaliação, atividades recreativas e pedagógicas só poderiam ser realizadas com as crianças sob orientação e supervisão deste profissional, conforme nos expõe Ventura (2018, p. 49):

Em 1993, Niterói realiza o primeiro concurso para auxiliar de creche, com carga horária de 40h semanais, nos moldes do trabalho realizado pela assistência, e não se exigia formação no magistério. A formação exigida no edital era de nível médio. Esses profissionais contratados através do concurso eram orientados por um professor concursado em nível médio, que exercia a função de professor orientador. Já as unidades de horário parcial não tinham a presença do professor orientador e funcionavam sem auxiliares, pois tinham em seu quadro professores regentes habilitados.

O auxiliar de creche era quem passava mais tempo com as crianças. Sua carga horária era muito superior à do professor. Os estudos e discussões foram avançando e, em 2008, com a instituição da Proposta Pedagógica Escola de Cidadania e aprovação do Plano Municipal de Educação, veio à tona a necessidade de se pensar em quem seria o profissional para atender nessa nova concepção de infância, em que o cuidar com um sentido mais amplo não se restringiria à proteção física e ao provimento das necessidades básicas e de higiene das crianças.

A inseparabilidade entre o cuidar e o educar tornou o então agente educador infantil uma figura obsoleta. O último concurso para esse cargo ocorreu em 2003, rompendo com a ideia e, também, com a prática de que a professora é encarregada

das atividades pedagógicas e a agente responsável pelos cuidados com o corpo e higiene. Segundo Tiriba (2005, p. 69), "(...) na disputa por quem realiza a dupla função da educação infantil, as professoras se encarregariam de educar (a mente), e as auxiliares, de cuidar (do corpo)." Na mesma publicação (2005, p. 71/72), a autora acrescenta: "a cisão entre educar e cuidar seria a expressão, no restrito campo da educação infantil, da cisão maior entre razão e emoção, uma das marcas fundamentais da sociedade ocidental".

Em 2013, foi promulgada a Lei Municipal n. 3067, que após longa greve dos profissionais de educação, instituiu o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação. E, com ele, a ocasião perfeita para jogar a 'pá de cal' no cargo de agente educador. Quem tinha formação no magistério migrou automaticamente para o cargo de professor de educação infantil 40h e quem não tinha, ganhou a oportunidade de participar do Programa Proinfantil²¹ e enquadrar-se na nova legislação, assim que o concluisse.

Essa lei apresenta, em seu art. 6º, o quadro permanente do grupo Magistério, incluindo de forma definitiva o cargo Professor I de Educação Infantil, criado para atender exclusivamente esses profissionais que, antes, compunham o grupo ocupacional – serviços gerais (NITERÓI, 1992) e que foram "promovidos" ao grupo Magistério, sem prestação de um novo concurso público: "Art. 6, parágrafo 15: o cargo do Agente Educador Infantil que comprovar habilitação ao magistério será automaticamente transformado em cargo de Professor I, sob regime 40 horas semanais" (NITERÓI, 2013).

Essa ação tornou-se assim legal, rodeada por uma série de descumprimentos, iniciados por desrespeitar os professores concursados e a própria legislação, (Lei 3067/13) que, contraditoriamente, no capítulo 3, art. 11, propõe que "o ingresso no quadro permanente da FME dar-se-á por meio de concurso público

²¹ Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em salas de aula da educação infantil, nos creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfantil>. Acesso em 17/06/2024.

de provas ou de provas de títulos, na referência inicial do cargo a que o candidato habilitado tiver concorrido" (NITERÓI, 2013).

Após essa necessária contextualização sobre o provimento de cargos dos profissionais do Magistério e as contraditórias e diferentes realidades de trabalho que os envolvem para a realização da mesma função com as crianças, temos no dia a dia das UMEIs, linhas tênues e outras não tão suaves assim que os separam, quando deveriam entrelaçar-se, unindo e tornando o laço forte para a composição de uma categoria de docentes da Educação Infantil da Rede, uma identidade que poderia figurar em um cargo único que seria o de Professor I de Educação Infantil para todos os que nela atuam, configurando mesmo salário, carga horária de trabalho, e conseqüentemente, mesmo tempo de planejamento.

Estando a par do cenário diverso em que figura a Educação Infantil em Tempo Integral do município, perceberemos a dificuldade em se criar uma identidade para esse professor de Educação Infantil. Conforme expõe Oliveira (2013, p. 62), "o que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum, que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho". Barros (2024, p. 137) complementa: "Trata-se de uma questão de identidade e de formação. Quanto mais nos identificamos com uma causa, mais nos dedicamos a compreendê-la. Mais nos dispomos a construir, desconstruir, reconstruir entendimentos sobre ela e assim vamos nos constituindo".

Conhecendo um pouco mais do corpo docente, vamos voltar nosso olhar mais especificamente às entrevistas. Nossa primeira inferência sobre esse grupo diz respeito à formação das nossas 8 entrevistadas. Constatamos que todas têm nível superior completo, 6 tem especialização na área de educação, 1 está cursando a pós-graduação *latu sensu* e 1 delas fez mestrado em psicologia, com temática em Educação infantil. A partir desses dados, podemos depreender que a instituição do plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da FME, por meio da promulgação da Lei Municipal n°. 3067/2013, proporcionou às profissionais sentirem-se valorizadas e incentivadas a investirem em sua formação docente, buscando por conta própria, o que pode trazer, além da prática mais coerente e qualificada, um retorno financeiro a longo prazo.

Relacionado à formação, percebemos também a preocupação das professoras com sua formação continuada, que a professora 3(grupo 2) coloca como um dos pilares de suporte da bidocência:

jamais colocando em dúvida a importância da bidocência, eu acho sim, tenho certeza que tem que ter, mas na mesma proporção eu tenho certeza que teriam que ter processos formativos que ajudassem a aproximar os entendimentos porque todos nós estamos aqui pela mesma formação, prestaram concurso de entrada mas as vivências, as bagagens são muito diferentes. E eu sei que a gente tem referenciais, tem PPP, a gente tem políticas públicas que nos indicam qual direção que a gente deve caminhar, porém, muitos professores chegam com suas bagagens, e, as vezes, o senso comum acaba prevalecendo. Esse ponto eu acho que é um dificultador na bidocência, porque, como nem todo mundo tem o mesmo olhar e é claro que nem todo mundo vai ter exatamente o mesmo olhar. Mas se pelo menos, as pessoas tivessem o entendimento parecido de que esse é o documento que nos rege, é isso que a gente deve fazer com as crianças ...

O fragmento anterior nos aponta para a necessidade de promover processos formativos por parte da FME e das equipes técnico-pedagógico das UMEIs, na intenção de proporcionar um entendimento comum a respeito do papel do professor que atua com bidocência na Educação Infantil, tirando a responsabilidade única e individualmente do professor por sua formação. A demanda de formação existe para todos os professores que trabalham e buscam melhorar a sua prática docente, porém no caso da bidocência, em que há uma grande variedade de profissionais, urge a necessidade de uma formação diferenciada que atenda a essa diversidade, cabendo a FME se responsabilizar pela sua oferta.

No Brasil, há tanta legislação que orienta e define o papel do professor na Educação Infantil de forma clara em relação ao cuidar e o educar, que esses temas não deveriam ser motivo de estranhamento por parte do corpo docente que escolheu trabalhar nessa etapa da Educação básica. Em Niterói, trabalhar na Educação Infantil é uma escolha, visto que com o cargo de professor 1 possibilita atuar tanto na Educação Infantil quanto no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A FME peca ao não fornecer formações continuadas dentro do horário de trabalho dos profissionais, em que possam expor os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais e disseminar o que é caro ao trabalho docente nesse nível de educação. Talvez, se existissem mais formações, os professores de Educação Infantil teriam mais consciência sobre o que pode ser realizado em seu trabalho.

Em concordância com Oliveira (2013, p.64), entendemos que

a formação continuada é apresentada como sinônimo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, único fator capaz de justificar e pôr em movimento os outros componentes que conduzem à profissionalização. A construção da profissão docente estaria assim dada, sobretudo, pela formação concebida como a possibilidade de aprendizagem permanente. Trata-se de uma abordagem normativa, que estabelece o desenvolvimento profissional e institucional como faces da mesma moeda e que atribui à consciência do profissional a possibilidade de mudança ética na educação. Os professores são, em última instância, os responsáveis por seu desenvolvimento profissional.

Na maioria das falas, percebemos que as entrevistadas consideram que *"Bidocência é uma ideia é excelente!"* (Professora 5 – grupo 3)

A maioria das entrevistadas (9 de 10) frisou que ela, sozinha, não se basta, como podemos comprovar pelas falas a seguir:

A bidocência pode ser considerada esse indicativo de qualidade, como eu tava falando agora, você entende que se a pessoa, ela tá ali, estudou com essa visão pedagógica, então você tem a qualidade do trabalho. (Professora 5 – grupo 3)

Ela sozinha não garante qualidade de atendimento porque além da necessidade do trabalho das professoras, da qualidade desse trabalho de atendimento à criança, tem também a questão de que seria necessário outras pessoas atuando com as crianças. Aulas especializadas como educação física, música, teatro. Convênio com outros espaços para estarem vindo na escola para ampliar o universo das crianças que fica muito restrito ao espaço na maioria do tempo da sala de aula. (Professora 1 – grupo 1)

Apenas a professora 8 (grupo 4) vê essa questão sob outra perspectiva:

A partir do momento em que a criança fica com os dois professores regentes, dois, quatro, sei lá, como é organizado às vezes, eu acho mais válido. Mas também dizer que é indicativo de qualidade, talvez não. Só isso não. Acho que tem outros fatores pra garantir uma qualidade, por exemplo, essa questão de contraturno. Realmente, tem que ter a parte de base, que é a parte do pedagógico, e no contraturno, a turma deveria ter outras atividades que a rede deveria tá garantindo pra criança. A maioria das UMEIS aqui não tem nem professor de educação física. Então não tem nem essa questão de recreação, de trabalhar a psicomotricidade... se o professor de sala de aula, professor regente, se ele não se dispuser a fazer esse tipo de trabalho com as crianças, não tem. Então, teria que ter assim, outras coisas, outros fatores pra poder dizer que há qualidade. Então, bidocência, pra mim, não é indicativo de qualidade não. Até porque depende também da mentalidade do professor que tá na sala de aula.

A fala anterior expressa as considerações que essa professora traz sobre a Educação Infantil e seu dia a dia de trabalho, dividindo-o em turnos, um aspecto que a própria FME reforça, ao utilizar nas políticas de Educação Infantil de horário/tempo integral o termo "horário". Esse termo traz enraizada a ideia de extensão de tempo, aumento do quantitativo de horas, enquanto que o termo "tempo" indica qualidade. Para além desta reflexão, nossa entrevistada exprime a necessidade de oferecer às crianças outras experiências, com profissionais de diferentes formações, para além das duas regentes que a bidocência preconiza, externalizando assim, a imprescindibilidade de considerar uma perspectiva de Educação infantil que não se basta na própria instituição e possibilite o acesso aos bens culturais historicamente produzidos e presentes no entorno, bem como o diálogo com outros campos, outras políticas públicas articuladas. Nesse sentido, podemos considerar a necessidade de outras políticas públicas no trabalho desenvolvido com Educação Infantil, no intuito de, como afirma Barbosa (2009, p.107)

promover uma educação que integre, nas práticas cotidianas, a atenção compartilhada pela cultura, pela saúde, pela justiça e pela assistência social na educação e no cuidado das crianças pequenas, modifica o modo como concebemos educação infantil e fazemos acontecer as práticas realizadas com e para as crianças pequenas.

Essa perspectiva traz para o diálogo o conceito de intersetorialidade, que também transita nas políticas atuais de Educação em tempo integral e que pode ser vista enquanto “uma nova lógica para a gestão da cidade, buscando superar a fragmentação das políticas, ao considerar o cidadão na sua totalidade” (JUNQUEIRA, 2004, p. 42).

A concepção de intersetorialidade vai ainda ao encontro de um outro conceito amplamente discutido no segundo capítulo do nosso trabalho – e que se complementa ao de tempo integral, que é a Educação Integral. No nosso entendimento, esta concepção propõe que a educação esteja o mais próximo possível de ser completa, desencadeada em tempos e espaços sócio-históricos diferentes e inspirando a criação de práticas pedagógicas que ratifiquem a educação como direito de todos e de cada um (PASQUALLI, FONTANA E CARVALHO, 2016).

“Não é só professor que é formador, não é só escola que é formadora. Quer dizer, outros espaços também são formadores: a praça é formadora, a praia é formadora, o teatro é formador. Então, tem muita coisa que é de formação da criança e esse espaço de horário integral, às vezes a criança fica muito restrita a esse espaço” (Profissional da FME 4).

A partir da análise dessas falas, percebemos que em ambos os grupos – profissionais da FME que participaram da elaboração do RCMEI e grupo de professoras –, emergiram falas como a acima destacada. Essa situação nos possibilita assim levantar a hipótese de que o professor e a estrutura escolar das UMEIs não são suficientes para o oferecimento da Educação Integral em Tempo Integral de qualidade, visto que, para esse tempo se apresentar como mais qualitativo, é apontada a utilização de outros espaços para além da sala de aula, com atividades diversificadas e passeios, essenciais à formação das crianças. Corroborando com esta afirmação, Coelho (2009, p.93) postula: “referimo-nos ao trabalho pedagógico que mescla atividades educativas diversas, por exemplo, e que, ao fazê-lo, contribui para com a implantação de uma formação mais completa e integrada, não fragmentada”.

Arelada a essa discussão, surgiram nas entrevistas a diferenciação entre os conceitos de Educação Integral e de Tempo Integral. Para a maioria das professoras trata-se de coisas diferentes, porém complementares, se relacionados ao dia a dia na Educação Infantil que elas vivenciam: *"Duas coisas diferentes. Educação Integral é do sujeito como o todo. Tempo Integral, quer dizer o dia inteiro"* (Professora 9, grupo 3).

A respeito dessa ampliação do tempo, a carga horária de trabalho das entrevistadas nos revela ser um diferencial para o que pensam a respeito desses conceitos. Das 8 entrevistadas, 7 trabalham em período integral nas UMEIs e apenas uma trabalha em período parcial, sendo um dos turnos em Niterói e outro em outra rede pública municipal. Essa última pontuou nessa questão, de forma cirúrgica, algo que tinha ficado apenas subentendido nas outras falas: o tempo de qualidade: *"Se você pensar em tempo Integral... porque não basta você ampliar o tempo da criança na escola, você tem que garantir a educação Integral, na verdade um tempo de qualidade"*. (Professora 8 – grupo 4)

Observamos, nesses fragmentos, a importância de se discutir sobre desse tempo qualitativo e sua relação com a formação integral da criança e, ainda, a intencionalidade pedagógica nas UMEIs, de modo a que esse maior período de horas que as crianças passam nesses espaços não seja somente um acúmulo de horas.

Mesmo com diferentes enfoques, todas as entrevistadas concordam que a Educação Integral não ocorre vinculada ao tempo que a criança passa na instituição escolar. A fala da professora 2 (grupo 1) exemplifica a opinião da maioria:

Educação Integral ela pode ser Integral, focada na formação do sujeito, do cidadão, na formação da criança. Ela pode ser em qualquer tempo assim por dizer. Não é só porque tá o dia todo na escola que vai ter uma educação Integral. A educação Integral ela independe do tempo de permanência da criança no espaço escolar, agora eles são relacionados. Porque o tempo Integral, ele precisa ser um tempo de qualidade né aí entra nas questões que a gente falou acima. Nas questões de ter outras atividades para as crianças dentro do espaço escolar.

A professora 3 (grupo 2) corrobora e acrescenta à sua reflexão o conceito de integralidade:

Educação Integral, em especial em tempo integral, são coisas totalmente diferentes. A educação integral ela precisa acontecer independente do tempo de permanência da criança na escola porque tem gente que acha que educação integral é passar o dia lá, fazendo todas as refeições, tomando banho... mas a educação integral, ao meu ver e o que os documentos nos indicam é a que vê a criança na sua integralidade porque não vai ter só ações de ensinar um número, uma cor ou uma letra mas estimular as interações diversas, a vivência no coletivo, a apropriação dos movimentos diversos, seja nos movimentos físicos, no reconhecimento das emoções.

A integralidade pedagógica é, assim, um dos conceitos caros relacionados à Educação Integral e(m) tempo integral. De acordo com Maurício (2009, p. 26):

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento.

Essas questões e reflexões abordadas nos expõem o trabalho pedagógico na largueza de seu contexto mais ampliado, e reverberam no dia a dia de cada sala de aula e/ou na rotina diária das docentes, nos encaminhando assim para a próxima seção, em que trazemos a discussão acerca do trabalho docente como organização do trabalho pedagógico e não o trabalho como muitas vezes é visualizado – no âmbito do ‘mundo do trabalho’ e suas condições objetivas, como já citamos anteriormente, mas acrescido de um aspecto que, pensamos, intervém na questão: o trabalho na bidocência.

4.2. Trabalho docente: parceria e desafios na bidocência

Nesta parte do capítulo, buscamos pistas nas falas das professoras sobre o trabalho bidocente como organização do trabalho pedagógico e a importância da parceria nesse tipo de trabalho quando o compartilhamento de ideias, de espaço e de fazer pedagógico se fundem na rotina diária das UMEIs. Antes de nos debruçarmos sobre as questões do trabalho bidocente, recorremos a Oliveira (2010, p.1), que nos traz uma definição de trabalho que se enquadra com o que iremos relatar ao longo desta seção:

trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

No intuito de entendermos melhor como se dá o compartilhamento do trabalho docente na bidocência e o que as entrevistadas consideram importante para que a bidocência 'dê certo', partimos de reflexão acerca do tempo de docência dessas professoras e que tipo de relação esse fato tem com o seu modo de ver e atuar na bidocência. A riqueza das entrevistas está na diversidade.

Entrevistamos professoras de diferentes idades, com diferentes tempos de atuação como docentes. Para melhor ilustrar essa situação, podemos classificar essas informações da seguinte maneira:

Tabela 08 – Faixa etária

Faixa etária	Quantidade
31 a 40 anos	1
41 a 50 anos	4
51 a 60 anos	2
61 anos ou mais	1

Fonte: Elaboração da autora, 2024.

Tabela 09 – Tempo de docência

Faixa etária	Quantidade
1 a 5 anos	1
6 a 10 anos	2
11 a 15 anos	2
16 a 20 anos	2

21 anos ou mais 1
Fonte: Elaboração da autora, 2024.

A partir das tabelas anteriores, podemos inferir que a maioria das professoras tem entre 31 e 50 anos e atuam como docentes há menos de 15 anos. Essas informações são relevantes e nos ajudam a compreender melhor determinados aspectos, posicionamentos e posturas que reverberam em suas práticas docentes, como é o caso da fala da professora 6 (grupo 3) que, conforme a tabela que vimos, está há mais tempo na profissão e possui uma visão diferente sobre o que é pedagógico na Educação infantil. Para ela:

As professoras ficavam mais focadas na parte pedagógica do trabalho com as crianças e as agentes tinham essa função. Então, era uma função que era inerente às agentes educadoras. Da mesma maneira que elas não tinham obrigação de fazer planejamento conosco, não tinham obrigação de aplicar as atividades. A parte pedagógica, elas não tinham obrigação. As agentes que tinham curiosidade, que ajudavam, que gostavam de ajudar, elas até se propunham a ajudar mas não era função. Como também não era função das professoras, dar banho numa criança, nenhuma função era relacionada ao cuidado. Era mais a parte pedagógica, planejamento, a parte de interação das crianças...

Esse trecho ilustra como era o trabalho docente na Educação Infantil antes do advento da bidocência. Através dele, podemos saber um pouco mais sobre o trabalho compartilhado entre as professoras e as agentes. Esse relato só é possível por tratar-se de uma professora com muitos anos de atuação na Rede. As professoras que estão há menos tempo, já iniciaram a carreira com a bidocência e chegaram com uma organização tão sólida nessa prática, que tem mais dificuldade de imaginar o trabalho de forma diferente.

Atuar na bidocência implica não só compartilhar o trabalho docente, mas também conviver, no caso das professoras que trabalham em período integral, com uma outra pessoa com o seu jeito, suas crenças, formação e forma de olhar o mundo por 8h diárias, ao longo de 200 dias letivos! Tudo isso se reflete diretamente no fazer pedagógico e no trato com as crianças. De forma unânime, nossas entrevistadas apontam que para a dupla dar certo, é preciso que ela se 'dê bem',

esteja alinhada e que estabeleça um bom relacionamento com a parceira, para que haja fluidez no trabalho:

As duas professoras têm que estar abertas a dividir o trabalho, a estarem juntas, uma complementando o trabalho da outra e a dificuldade seria isso, as duas estarem com o mesmo pensamento, terem pensamentos afins e até, às vezes, uma aceitar alguma opinião da outra professora. Professora 6 (grupo 3)

A gente consegue fazer um trabalho bacana e enriquece quando tem duas com estudo que é direcionado e tá sabendo o que tá fazendo. É melhor porque chegam junto, não fica uma só regendo: olha, vamos fazer isso, isso ou aquilo e fica uma coisa assim, mais comprometida. Eu acho que a bidocência é essencial, principalmente nessa idade de pequeninho. Professora 5 (grupo 3)

Algumas delas frisam a importância da parceria para a bidocência dar certo, considerando que o compartilhamento de ideias, do fazer pedagógico e de espaço se fundem na rotina diária das UMEIs. Em outros termos, apontam o bom relacionamento entre as duplas como uma potência da bidocência. Observamos isso na fala da professora 3 (grupo 2):

Dá pra perceber que tem coisas que exalam, que não precisam nem ser verbalizadas, se percebe essa fluidez de entendimentos. Pode até não ser de entendimento, mas de prática pelo menos. A gente vê, os próprios professores acabam trabalhando com mais leveza porque existe um suporte uma na outra. Sabem que estão seguindo pro mesmo lugar né, com os mesmos objetivos.

A Professora 4 (grupo 2) complementa:

A amizade e empatia entre a duplas, é como um casamento. A gente passa muitas horas juntas. Passa mais tempo que com a nossa família!

No decorrer das entrevistas, as professoras de diferentes grupos apontaram outras potências da bidocência. Encontramos ações que parecem pequenas, mas que para elas são de grande valia; só são possíveis por causa da bidocência. Isso aparece em falas como as que se seguem:

A gente consegue dar continuidade ao trabalho que a outra começou... (Professora 7 – grupo 4)

É bom pra dividir as responsabilidades, fazer os relatórios avaliativos juntas. Planejar atividades juntas, uma pensa e a outra apresenta outras possibilidades para melhorar. (Professora 2 – grupo 1)

Compartilhar o fazer pedagógico, enquanto uma vê as agendas, a outra faz a rodinha. No outro dia troca, quem fez a rodinha, separa o material pra atividade. (Professora 4 – grupo 2)

Durante as entrevistas, outro consenso que encontramos foi sobre o que acontece quando as duplas não dão certo: *“tem outras (professoras) que meio que se toeram até final do ano e aí a criança acaba perdendo com isso”*. (Professora 3 – grupo 2). Nessa fala, podemos observar a preocupação da docente com o bem estar da criança e em como ele é afetado, quando as professoras não possuem um bom relacionamento.

Outro aspecto aludido foi a disparidade entre as professoras que atuam na UMEI de período parcial e na UMEI de período integral, bem como o desconforto das professoras que atuam apenas um horário na UMEI de período integral: *“a partir do momento que é integral, se você trabalha parcial, talvez seja, talvez não, acho que é um consenso nos professores da Rede é justamente sobre essa questão de professor parcial dentro de UMEI, eles tinham que se atentar a isso”*. (Professora 8 – grupo 4)

Quando eu comecei a trabalhar na UMEI integral, tinha muita dificuldade em ver esse papel de professor, porque fica tudo por conta. No caso, quando eu comecei a trabalhar na UMEI de horário integral, já eram duas professoras. E por incrível que pareça não foi o que eu achei mais difícil, ter outra parceira de trabalho. O que eu achei mais difícil foi lidar com essas questões do cuidado que na parcial a gente não tem. Lá, se a criança não quiser almoçar não tem problema porque ela não demora, vai para casa. É oferecido, mas a criança não tem aquela obrigação de comer. É uma coisa você oferecer e outra você estar insistindo, muito diferente o que o professor faz. Tem que raspar o prato por exemplo, eu lembro isso me dava até um certo nojo. Hoje em dia eu já acostumei acho que a repetição todo dia, tá repetindo ali aquela mesma coisa a gente vai naturalizando. (Professora 1 – grupo 1)

Na primeira fala, a entrevistada não detalha o que está causando esse desconforto, ao passo que, na segunda, o relato minucioso nos evidencia como o horário/tempo integral tem suas particularidades e, dentro da mesma Rede, o mesmo cargo de professor possui atribuições tão diversas que, na correria do dia a dia, passam despercebidas, sem grandes questionamentos até serem "naturalizadas", como a entrevistada relatou. Será que nessa escola, a docente teve espaço para questionar se o seu papel como professora seria oferecer os alimentos, explicar a sua importância para o organismo, ao invés de apenas servir as refeições e "raspar os pratos"? Quem deveria fazer isso? De quem é esse papel? Será que ela teve tempo de refletir sobre as suas ações, para perceber que estas não estavam adequadas ao que ela acreditava ser "seu trabalho"? Em algum momento, essa professora conseguiu pensar em meios de trazer as crianças para realizarem essas atividades

Sobre esses questionamentos, uma das professoras entrevistadas mencionou: *"a sensação que eu tenho é que na UMEI, tudo que não é função explicitamente de alguém, é função do professor, tudo é porque são duas"*. (Professora 2 – grupo 1)

A fala acima vai ao encontro da fala da professora 4 (grupo 2), que expõe: *"não tem professor e apoio para todas as crianças com deficiência, aí seu aluno está em crise e quando você pergunta na direção se tem alguém para ajudar, escuta assim: não estão as duas professoras hoje?"* Essas falas se complementam e apontam como a precarização do trabalho, associada à falta de profissionais para atuarem com as crianças, afetam o dia a dia das docentes, sobrecarregando-as. Ainda relacionada à ausência de profissionais para atuarem com as crianças, a Professora 1 (grupo 1) complementa:

é muito sobrecarregado esse trabalho das duas professoras. Se tem uma aula de educação física, pelo menos tem uma atividade extra, mas não é sempre que tem algum professor. Porque a educação infantil não tem professor de educação física, de recreação, de nada... O que acontece, é que às vezes sobra horário dos professores que atuam no ensino fundamental e eles cumprem nesse horário.

essa sobra ou então essa dupla regência que eles solicitam se forem numa UMEI perto da onde eles trabalham e nunca dá tempo de atender todas as turmas. É assim que tem essa aula de educação física em algumas escolas e outra não e como o tempo é pouco, não atende todas as turmas da escola. A preferência sempre é atender aos mais velhos.

Essa fala nos leva ao entendimento de que, mais uma vez, se não há o professor especializado, a lacuna deverá ser preenchida por uma das docentes. Analisando essas e outras falas das entrevistadas, percebemos que muitos são os desafios que elas enfrentam diariamente no trabalho.

Em todas essas falas das professoras encontramos vestígios que nos indicam como está sendo vivenciada a prática pedagógica bidocente nas UMEIs de horário/tempo integral e que tipo de dificuldade enfrentam no dia a dia que podem distanciá-las da bidocência como indicativo de qualidade, conforme apontado nos documentos da Rede e nas entrevistas do grupo das profissionais envolvidas na escrita destes documentos.

Dialogando com os documentos que norteiam a prática pedagógica nas UMEIs, percebemos que, muitas vezes eles relatam um espaço idealizado, que não condiz com o que encontramos nessas instituições existentes na cidade, conforme vimos anteriormente, no trecho da página 111, onde expomos a sutileza e a sensibilidade que o RCMEI apresenta como princípios do trabalho docente. Esse referido trecho vai de encontro a algumas falas que obtivemos, conforme relatos a seguir:

Apesar das crianças ficarem mais tempo dentro da escola, o tempo não é todo organizado para parte pedagógica. Ele é bem pouco. Eu vejo que se organiza mais nas questões relacionadas às refeições tudo tem um tempo muito contado não pode atrasar cinco minutos porque senão atrapalha a outra turma que vai comer e por aí vai. (Professora 1 – grupo 1).

Depois do recreio é aquela corrida de lavar a mão, almoço porque, pra ter horário pra todo mundo almoçar porque não temos um refeitório decente pra atender mais crianças, não temos a modulação decente de merendeira pra poder adiantar. Isso tudo envolve a falta de espaço porque se tivesse mais espaço, você não tinha que sair pro outro sentar na mesa. A gente podia um dia atrasar 5 ou 10

minutos e não lá dar problema nenhum porque rendeu mais uma atividade, porque você tá ali. (Professora 5 – grupo 3).

Os relatos acima nos permitem depreender que a organização do tempo nas UMEIs de horário/tempo integral pode ser pautada pelos momentos de alimentação. Ao longo do dia, as crianças se alimentam quatro vezes e todas as outras atividades precisam ser realizadas de modo a que não interfiram na hora do desjejum, almoço, lanche e jantar, momentos esses em que não faz diferença estarem ali duas professoras, posto que a alimentação para ter uma dimensão mais “pedagógica” assim por dizer, necessitaria de mais tempo, o que torna a atividade de alimentar-se meramente fisiológica. Aqui percebemos como o tempo é organizado, por vezes, de modo a que não se dê espaço para o respeito ao tempo da criança; há um engessamento a uma estrutura de horários que fragmenta as ações, uma fragmentação que não permite às docentes atuarem na “inteireza dos sujeitos”, mesmo quando há duas profissionais para a realização desse trabalho.

No almoço, as crianças têm 20 minutos para comer e escovar dentes para descansar. O refeitório é dividido em três horários: o primeiro grupo de crianças menores, almoçam o do GREI 1 ao 3. Um total de 5 turmas e depois os GREIs 4 e 5. É muito corrido! Não pode ter atraso porque se o primeiro grupo demorar demais, não tem lugar para o segundo grupo sentar para comer. (Professora 7 – grupo 4)

Outra dificuldade apontada pelas entrevistadas e que está atrelada ao tempo, é a relação com o trabalho mais relacionado à higiene e a dificuldade em abordá-lo numa dimensão mais pedagógica:

É verdade? No nosso cotidiano? Não é que não seja pra ser, mas o pedagógico é igual pra mim o banho, pra ele ser pedagógico, precisa ter tempo. Você pega a mochila, trabalha a autonomia... Vamos tirar a roupa limpa, pega a sua toalhinha, vamos agora tirar a roupa suja. Como é que tira? Isso, vamos botar num saquinho... Teria que ter banho em todas as escolas, mas nem todas têm, como no caso aqui que nem tem condição de ter. Ah, vinha aquela história de que o cocô é pedagógico. O cocô é pedagógico nada. Ninguém gosta! Nenhum professor gosta. Fala que não estudou pra levar criança no banheiro. Porque na verdade é isso que inculca. Porque o pedagógico você tá ensinando alguma coisa. Tá ensinando o que, correndo? Porque

senão você não dá conta de dar na turma inteira. Então, essa questão do cuidar, pra ser pedagógico, não teria que ser aquele banho pra turma inteira, obrigatório. (Professora 5 – grupo 3)

Nesse relato, percebemos que, na prática, a bidocência não oportuniza a inteireza dos sujeitos, como pressupõe o RCMEI. O incômodo relacionado ao banho e a evacuação evidencia uma divisão desse trabalho; nos parece que, mesmo havendo uma alternância das funções no dia a dia, ainda assim será um incômodo para a professora que estará executando.

Percebemos nas falas das professoras mais antigas e que trabalharam com as agentes educacionais um certo saudosismo, pois enquanto havia esse cargo e o trabalho do professor era focado apenas no “pedagógico”, essa cisão entre o corpo e a mente – conforme visto na página 111 – lhes facultava tempo para outras atividades, divisão que, de acordo com os Referenciais da Rede, não cabem mais para a Educação Infantil na contemporaneidade. A Educação Infantil assume o papel de integrar o cuidar e o educar, sendo necessário um profissional “teoricamente” capacitado para essa executar essa difícil tarefa, o professor. E no caso da Educação Infantil do Município de Niterói,

o conceito de cuidado foi profundamente ampliado nos últimos anos, não sendo mais visto somente como care, ligado apenas a aspectos da saúde física, mental e assistência, mas vinculado à filosofia, ao cuidado de si, à questão da mulher e de gênero, à sociologia do trabalho, ecologia e política (BARBOSA e GOBBATO, 2021, p. 1430).

Ao mesmo tempo que parece haver o entendimento de que o cuidar e o educar são complementares na Educação Infantil, as falas das professoras entrevistadas evidenciam que elas ainda têm dificuldade em lidar com as especificidades do seu trabalho e algumas questões que elas não consideram pedagógicas. Inferimos nessa situação uma grande contradição, pois o pilar da bidocência é a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Sob essa perspectiva, se no discurso temos uma maioria declaradamente a favor da bidocência, na prática, podemos inferir que a ausência de entendimento desse papel do professor de

Educação Infantil de horário/tempo integral na bidocência torna dispensável esse quantitativo de dois professores.

Endossando nossa percepção, temos a fala da Professora 10 (grupo 3):

Antes tinham as profissionais que ajudavam nesse processo das crianças ficarem o dia inteiro, como amarração de cama, dos colchonetes, servir as crianças... era um trabalho que a gente não tinha e que a gente passava mais tempo podendo trabalhar a parte pedagógica.

Conforme expusemos nesta última seção, muitos são os desafios relatados pelas professoras entrevistadas. Porém, na prática da bidocência, o que mais se destaca nas entrevistas é a dificuldade em lidar com o cuidar. Parece tratar-se de uma questão de fundo, um princípio. Na teoria, nos documentos, 'está tudo certo'; entretanto, na prática, não se assimila a situação enquanto realidade sendo, nos parece, uma realidade que aflora em qualquer tempo de serviço: tanto as professoras com menos tempo de serviço como as mais antigas compartilham da mesma opinião, revelando assim que falta a esses professores a assimilação do seu papel como professor na Educação Infantil.

Em uma Rede cuja política de horário/tempo integral carrega no nome o peso do termo "horário" nos documentos, temos como desdobramento no dia a dia das UMEIs uma organização diária com horários rigidamente definidos e engessados. Observamos nas falas, a queixa recorrente relacionada à falta de tempo para realização das atividades; uma alternativa seria a inserção das crianças que utilizam e dominam esse espaço, trazendo-as para as atividades de arrumar colchonetes, servirem-se sozinhas nas refeições, tomar seu banho com autonomia, no seu ritmo... Seria uma forma de compartilhar com as crianças atividades corriqueiras do dia a dia e reafirmar essa identidade do professor como uma presença, uma pessoa que orienta e está ali naquele momento que também é de educação, no sentido mais amplo.

Entretanto para que a Educação Infantil aconteça nesse formato, faz-se necessário uma nova organização que priorize o tempo qualitativo dessas crianças no espaço escolar, perpassando pela criação do cargo de Professor de Educação

Infantil de 40h para atuar nas UMEIs de horário/tempo integral, o que seria um grande passo em busca da identidade desse profissional.

Voltando para nossa realidade, uma possibilidade mais próxima, seriam maiores investimentos da FME em formações no horário de trabalho para os profissionais que ali atuam, no intuito de disseminar e construir a identidade do professor da educação infantil de tempo integral do município, considerando o tempo qualitativo e proporcionando às crianças a totalidade de sua formação.

Apesar dos documentos federais como PCNs e os municipais como o RCMEI tratarem claramente sobre o papel do professor de educação infantil e em como o cuidar e o educar estão imbricados em todo processo pedagógico, conforme vimos nas entrevistas, ainda encontramos profissionais que estranham essa relação, causando assim um desconforto que se reflete na classificação de determinadas atividades como pedagógicas ou não. Cabe-nos, assim, o questionamento: afinal, o que é pedagógico na Educação Infantil?

Será mesmo que as duas professoras têm toda a responsabilidade na qualidade da Educação Infantil da cidade? A bidocência, enquanto uma estratégia atrelada às políticas públicas de Educação Infantil e de Tempo Integral em Niterói que, além de não ser regulamentada, apresenta no seu dia a dia, de acordo com o que vimos nas entrevistas, uma sobrecarga de trabalho diluída em tantas atribuições sob responsabilidade das duas docentes, seria ela um diferencial para a qualidade da Educação Infantil do Município?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escrita deste trabalho, precisei me distanciar da realidade como professora da Rede há dezolito anos, dos quais todos estes dedicados a Educação Infantil e mais de um terço desse tempo atuando com a bidocência, em horário/tempo integral; esse necessário distanciamento das minhas impressões e opiniões profissionais sobre o compartilhamento do trabalho docente, que para mim tratava-se de algo positivo, bem organizado e até natural no meu dia a dia, posto que tenho uma boa parceria com a minha dupla de trabalho há mais de dez anos, fato que colaborou para que eu tivesse certa dificuldade em perceber alguns aspectos mais desafiadores da bidocência e que poderiam se desdobrar no dia a dia das professoras. Me incluindo nessa situação, me pergunto: até que ponto, algumas vezes, não terei 'naturalizado' certas práticas, considerando-as de forma não tão problematizadora?

A partir da consecução das entrevistas e apresentação das mais diversas realidades, constatei que o que eu vivia profissionalmente era uma exceção na Rede Municipal de Niterói, tanto pela duradoura parceria de trabalho bidocente, quanto pela realidade sociocultural da escola em que atuo, longe de conflitos sociais e tráfico de drogas, que notadamente, na fala de uma das entrevistadas, denotam como a vulnerabilidade social do bairro onde a UMEI está inserida é determinante para a alta rotatividade docente.

Ao não terem um ambiente de trabalho seguro e que possibilite condições de permanecerem na instituição, tais situações colaboram, indiretamente, para que a bidocência não exista, e o atendimento às crianças seja realizado com uma outra configuração, em que essa estratégia seja experimentada de uma maneira diferente. Me refiro à caracterização de um quantitativo maior de docentes por GREI, que diferentemente da ideia inicial, onde cada GREI teria duas professoras, cada turma apresenta até quatro professoras, duas em cada turno. Tal distanciamento do que a própria palavra bidocência pressupõe – dois professores –, atua de que modo, no compartilhamento do trabalho pedagógico de duas professoras, ao longo de dois turnos de trabalho?

O fato acima relatado retrata a fragilidade da bidocência, que ao não ter, até o momento, critérios bem definidos estabelecidos por meio de legislação municipal, evidencia que, apesar dessa experiência de compartilhamento do trabalho docente ser antiga e estar presente nas UMEIs de horário/tempo Integral há aproximadamente 15 anos, não pode ser considerada uma política pública educacional por si só, sendo mais adequado concebê-la como uma estratégia, ou ainda um aspecto emergente da política pública de Educação Infantil e(m) Tempo Integral de Niterói.

Outro aspecto relevante para essa discussão é revelado pelo nosso estudo, é a sua abrangência: ela não figura em todo o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e onze meses mantidos predominantemente por verba pública, em Niterói. Em outras palavras, a bidocência existe apenas nas UMEIs e NAEIs de horário integral, deixando de fora as crianças matriculadas nas UMEIs de horário parcial e nas Creches Comunitárias conveniadas pelo PROCC.

Mais uma constatação possibilitada a partir das entrevistas concedidas ao nosso estudo, afasta ainda mais a bidocência de uma política pública: o fato de que esta não surgiu como demanda da população ou do corpo docente, originando-se a partir de uma interpretação, por parte dos gestores da FME, da nova configuração que a indissociabilidade entre o cuidar e o educar pressupunha, fomentada pelas discussões acadêmicas do início dos anos 2000, argumentações que evidenciavam a inadequação do quadro dos profissionais que atendiam a Educação Infantil, composto por professores e agentes educacionais, enaltecendo e hierarquizando o desmembramento entre o corpo e a mente, que até então o cargo de agente educacional representava. O alinhamento com essas discussões, trouxe ao professor a responsabilidade pela rotina dessa política, no município em questão, possibilitando inferir que, devido à quantidade de atividades diárias e quantitativo de crianças, um único professor inviabilizaria essa ação. Pensou-se então em dois profissionais compartilhando essa rotina, o que se denominou bidocência.

Como vimos, uma série de fatores convergem para a bidocência não ser considerada uma política pública. Nesse contexto, buscamos elaborar o nosso estudo de forma coesa, traçando um percurso na escrita que perpassou pelas

políticas públicas de Educação Infantil e de Tempo Integral. No intuito de atribuímos sentido à nossa investigação e entendermos um pouco mais o cerne da Educação infantil em horário/tempo integral, pudemos compreender a bidocência como um aspecto da junção dessas políticas.

Entendendo que para investigarmos a bidocência seria necessário trilharmos esse caminho que perpassasse pelas políticas públicas a quem ela está atrelada, apresentamos, no primeiro capítulo, o foco na Educação Infantil, e de uma forma mais abrangente, elucidamos os conceitos historicamente construídos que são caros para essa primeira etapa da Educação Básica, como os conceitos de i) criança, ii) infâncias e iii) culturas infantis. Posteriormente, elencamos os tipos de instituições que oferecem atendimento educacional para essa faixa etária.

Já no segundo capítulo, nos debruçamos sobre outra política pública foco de nosso estudo, a Educação Integral e(m) tempo integral, trazendo o campo das políticas públicas e sua importância para compreensão do seu diálogo com o campo educacional. Nessa parte da nossa pesquisa, iniciamos as relações entre a Educação Infantil e o Tempo Integral, trazendo para o diálogo a estreita relação entre o cuidar e o educar nessa primeira etapa da Educação Básica.

Ao longo do nosso estudo, tratamos a bidocência como um aspecto da junção das políticas de Educação Infantil e EIT em Niterói. Essa inter-relação entre as temáticas trouxe a bidocência como uma alternativa no trabalho docente com as crianças pequenas, no intuito de oportunizar a elas um olhar, aliás, dois, que proporcione a intereza dos sujeitos. Ocorre que, no dia a dia das UMEIs, de acordo com os relatos das professoras, essa relação não é tão clara assim.

A rotina com horários fechados e engessados, moldados por uma noção de escola alicerçada nas noções de escolas do Ensino Fundamental, traz para a bidocência nas UMEIs de horário/tempo integral uma divisão de tarefas e a alternância delas por parte das professoras. Para além dessa discussão, se pensarmos na nomenclatura que é utilizada, entendemos um outro motivo para as UMEIs serem organizadas dessa maneira. O emprego do termo "horário" integral, revela, conforme expusemos ao longo desse trabalho, a concepção de educação infantil e de criança que está posta na Rede. "Horário" nos remete a extensão de

horas, a organização do tempo em função das horas estendidas de atendimento educacional às crianças pequenas, enquanto que o termo "tempo integral" vem carregado de qualidade. Nesse sentido, podemos entender que a qualidade não é prioridade para os nossos gestores, havendo assim espaço para o horário figurar nas documentações e legislações municipais e no dia a dia das UMEIs ter suas horas preenchidas por atividades que nem sempre oportunizam o respeito ao tempo da criança para realizá-las.

A partir da confluência entre os dois capítulos anteriores, no terceiro capítulo, adentramos o lócus do nosso estudo, apresentando como se dá a Política de Educação Infantil em horário/tempo integral em Niterói e como ela reverbera no trabalho docente. Nesta seção, ao investigarmos minuciosamente os documentos municipais, constatamos que a bidocência, presente há mais de quinze anos na organização do trabalho docente das UMEIs de horário/tempo integral, não é regulamentada, tendo a ela dedicada apenas um capítulo no RCMEI, publicado em 2022. Nos dispendo a compreender a conjuntura desse tardio (e pequeno) reconhecimento da bidocência, neste capítulo, foram apresentadas as entrevistas do nosso primeiro conjunto de entrevistadas, das profissionais que participaram efetivamente da escrita e elaboração do Referencial vigente.

Durante essas entrevistas, nosso primeiro grupo – as profissionais da FME, revelou que o fato da ausência da bidocência no Referencial anterior, do ano de 2010, também elaborado coletivamente por representações de todos profissionais atuantes na Educação Infantil, se deu por que nenhum representante teve a fala de incluí-la nesse documento, cabendo ao RCMEI seguinte, de 2022, esse ineditismo. O referencial não tem a prescrição de uma lei; entretanto ele hortaria, organiza e sugere como o trabalho pedagógico deve ser realizado na Educação Infantil do município.

Ao ponderarmos sobre a longevidade da bidocência na Rede sem que haja uma legislação que a assegure, não podemos desconsiderar o fato de o município ser governado pelo mesmo grupo político progressista, de centro-esquerda há 25 anos. De acordo com Arosa (2011, p.1):

A cidade de Niterói é administrada por um grupo político que exerce o poder, pelo menos, desde 1989. Nesse período, algumas alianças foram feitas e desfeitas, mas alguns dos agentes permanecem no cenário político, revelando, mesmo que em meio a tensões e contradições, a vitória de um projeto de cidade que repercute os interesses de parcelas hegemônicas da sociedade local. A sucessão no comando da prefeitura se inscreve nesse contexto, fazendo, por vezes, vir à tona os confrontos produzidos por outros segmentos sociais que intentam mudar a direção dada às políticas públicas do município. Cabe lembrar, todavia, que nem sempre esses confrontos reproduzem os interesses das parcelas mais amplas da sociedade ou produzem vitórias objetivas, capazes de transformações significativas nas relações sociais.

Trazendo o que o referido autor expõe para a discussão acerca da bidocência, podemos refletir que a continuidade da governança assegura de certa forma a reprodução do que o governo anterior fez, sem que haja uma problematização das políticas que já estão postas. Ainda que o município tenha autonomia, as políticas precisam ser ressignificadas! Se não consideramos a bidocência como uma política pública porque não foi legalmente regulamentada ou debatida coletivamente junto à Câmara, ao corpo docente da Rede ou ainda com a participação popular, não podemos perder de vista que ela foi prevista e prescrita por um determinado grupo que, ao longo desses pouco mais de quinze anos, a relegou a uma estratégia ou ainda uma experiência estabelecida pela confluência entre as políticas públicas de Educação Infantil e de horário integral no município. O fato desses governos não possibilitarem esse debate, a ausência da pluralidade, da avaliação e monitoramento, a falta de processos formativos para os profissionais que nela atuam, a distanciam de torná-la uma política pública. Afinal, a quem a bidocência atende?

Os impactos orçamentários que a perpetuação da experiência da bidocência causam, poderiam ser um forte motivo para sua extinção. Os salários dos professores tiveram uma certa valorização a partir da aprovação do Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos, em dezembro de 2013. Os professores que atuam na bidocência, assim como os demais professores da Educação Básica, são pagos pelas prefeituras com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

da educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) repassados pelo Governo Federal e pela arrecadação de impostos municipais. Pensar no custo de 2, 3 ou até 4 professores para atenderem a mesma quantidade de crianças que um professor atende, em outras redes, demonstra como a bidocência pode ser considerada um investimento que o governo municipal faz na Educação Infantil, em detrimento de outras possibilidades de organização docente e da disponibilização de outros atores para atuarem junto às crianças.

Por fim, no quarto e último capítulo, demos voz às professoras que trabalham na bidocência e suas variantes, oportunizando a reflexão acerca das condições de trabalho na bidocência, bem como em seu fazer pedagógico, viabilizando a retomada da discussão iniciada no segundo capítulo sobre a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e partindo do dia a dia do trabalho bidocente, com seus desafios e potências.

As entrevistas possibilitaram o contato com essas diferentes realidades e permitiu que a curiosidade e o estranhamento, fundamentais para a investigação, fossem se aguçando e afluindo um caminho para a pesquisa que apresentasse a peculiaridade de cada região, através das vivências das professoras. Nesse sentido, o campo foi um propulsor da nossa problematização e nos forneceu pistas para nos debruçarmos sobre o problema do nosso estudo: a análise da bidocência – seus usos e funções enquanto aspecto presente na política de Educação Infantil em horário/tempo integral, no município de Niterói. Até chegarmos na natureza da bidocência e investigarmos os tipos de desafios que as professoras que nela atuam enfrentam no dia a dia e as suas potencialidades, fez-se necessário todo esse percurso – e esforço – de conceituação e contextualização.

As entrevistas corroboram para desvendar algo que, para nós, estava subentendido nas documentações municipais e que de certa forma, não combinavam com a perspectiva que eles propunham. Estamos falando da diferenciação entre os termos “horário integral” e “tempo integral”, discussão que muitas vezes foi fomentada pelo próprio modo como a documentação municipal trata o tema, ao denominar a política como “Educação Infantil de horário integral”. Este segundo termo carrega um significado relacionado ao quantitativo a mais de horas

de permanência na instituição escolar e não a preocupação de ofertar às crianças um "tempo", um termo que diferente do anterior, carrega consigo a ideia qualitativa - um tempo de qualidade para as crianças nas instituições que as acolhem - o que podemos considerar uma incoerência, destacada pelo modo como os documentos pregam uma Educação Infantil de qualidade... Como poderia ser priorizada uma Educação Infantil de qualidade se não há esse cuidado, essa preocupação, em utilizar os conceitos que priorizem a qualidade na própria denominação dessa política?

O relato das professoras evidenciou a forma como esse e outros aspectos reverberam no seu dia a dia. Muitas foram as falas em que se queixavam do engessamento da grade de horários e da correria que a falta de tempo causava no dia a dia, em atividades como almoçar, dar banho e até mesmo na realização de atividades em sala de aula que deveriam ocorrer sem extrapolar o horário combinado de saída para que não atrapalhasse a limpeza da mesma. Tudo isso ocorre em meio a um belo discurso disseminado pelas mídias e documentos municipais, em que se preconiza o respeito ao tempo das crianças e as suas subjetividades.

Outro assunto recorrente durante as entrevistas foi a ausência de uma formação para os professores de educação infantil que atuam na bidocência, assim como para os demais, o que implica um 'descaso' com esses sujeitos e revela a pouca importância que os gestores municipais destinam à Educação Infantil.

Em síntese, com a nossa pesquisa, pensamos ter conseguido alcançar o objetivo de analisar a bidocência e sua aproximação com a políticas públicas de educação integral e(m) horário/tempo integral e a Educação Infantil em Niterói. Por meio das entrevistas, conseguimos trazer sentido às nossas discussões relacionadas ao trabalho docente, ao apresentar o olhar das profissionais que participaram da escrita do RCMEI e das professoras que experienciam a bidocência no seu dia a dia.

Esta pesquisa, favoreceu a reflexão sobre a bidocência. Um modo de compartilhamento do trabalho pedagógico e de percepção da infância sob o olhar de duas professoras atuando concomitantemente ao longo dos dois turnos de trabalho

que perfazem o tempo integral, partilhando as responsabilidades, as atribuições e os desafios que surgem com o entrelaçamento do cuidar e do educar na sua extensa rotina diária de trabalho. Buscamos ainda evidenciar que, de acordo com a fala das professoras, a maioria dos desafios enfrentados na sua rotina bidocente não é relacionada ao compartilhamento da docência e sim à forma como as atividades mais ligadas ao cuidado, como alimentação e higiene, são cronometradas na sua realização, devido a fechada estrutura e organização dos horários das turmas, sem que haja tempo para o respeito ao 'tempo de cada criança' ou ainda para problematizações e formas mais "pedagógicas" de realizar essas atividades, aproveitando o fato de terem duas professoras ao mesmo tempo.

Nossa discussão não se esgota com a conclusão deste trabalho. Para estudos futuros, pretendemos ampliar o escopo do que foi apresentado e que, devido ao formato da dissertação, não pôde ser explorado com maior detalhamento, como é o caso das entrevistas, um material riquíssimo que apresenta falas pertinentes para um leque de temas correlatos, a serem estudados, e que poderão ilustrar outros trabalhos. Este estudo trouxe ainda como contribuição, a discussão no campo acadêmico desse tema, que ainda apresenta pouca produção no campo, e carece ser ampliado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. **O "tempo integral" na Educação Infantil uma análise de suas concepções e práticas**. In: ARAÚJO, Vânia Carvalho de (org); Manuel Jacinto Sarmento ... (et al.). Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Dados eletrônicos – (Brasília, DF): Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. 186p.

AROSA, A. C. **As políticas educacionais de Niterói entre 2002 e 2008**. In: XXV Simpósio Brasileiro, II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – Jubileu de Ouro da ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo, São Paulo: Biblioteca ANPAE, 2011. p. 1-13.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**, 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AUER, F. ARAÚJO, V. C. de. **O acesso à educação infantil em tempo integral: do direito "público" à judicialização**. Revista Educação em Questão, v.60, n. 63, jan/mar, 2022, p. 1-22. UFRN. Natal.

BAQUIRO, J.C.A. **Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias**. Revista Pedagogia y Saberes, n. 37, julio-diciembre, 2012; p. 73-87. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Prática cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis e DELGADO, Ana Cristina Coll. **Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?** Educ. Rev. [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.95-119. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363> > Acesso em 20/02/2022.

BARROS, Natália Ribeiro da Silva. **Algumas memórias de uma professora de bebês**. In Graça Reis; Soymara Emilião; Luziane Patricio [Orgs.] Trajetórias docentes: da periferia para a periferia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em aberto, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 109-120, abr. 2009. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> > Acesso em 05/02/2023

BOURDIEU, P. **Esboço de uma Teoria da Prática**. In: ORTIZ, Renato. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília 5 de outubro de 1988. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >
Acesso em 14/11/2022.

_____. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

_____. **Portaria normativa interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação,

_____. **Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

_____. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

_____. **Lei no. 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral, e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

CARRIJO, Menissa. **Educação Infantil e políticas públicas: história, vazios e desafios** - Revista da Faculdade de Educação, ano VI, no. 10, 2008.

CARVALHO, L.D. **Crianças e Infâncias na Educação (em tempo integral)**. Revista Educação em Revista, Belo Horizonte, v.31, n.04, p. 23 – 43. Outubro-Dezembro 2015.

COELHO, L.M.C.C. **"Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental"**. In: ABRAMOVICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (orgs). Para além do fracasso escolar. São Paulo, Papirus, 1997. P.191-208.

_____. **História(s) da educação integral**. Em aberto, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em:
< <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> > Acesso em 05/02/2023

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 - meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?** Revista

Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33 (2016). Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reaeduc/article/view/2433/1274>. Acesso em 18/04/2023.

CONTE, E.; SIDI, P.M. **A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. E-ISSN: 1982-5587 DOI: 10.21723/riaee.v12.n4.out./dez.2017.9270

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GUIMARÃES, Daniela. **Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO DO PROINFANTIL, 2010, Curitiba: Anais... Curitiba: UFPR, 2010. p. 1-11. Mimeo.

HERMIDA, J. F. **Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis – as crianças proletárias**. Polyphonia – Revista do Programa de Pós-graduação em Ensino na educação Básica do CEPAE/UFG, v. 32/2, jul./dez. 2021. p.17-38

JESUS, L. K. F. de; CORDEIRO, K. de O. S. **Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 326-345, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8640. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8640>. Acesso em: 23 abr. 2023.

JÚNIOR, E. B. L. OLIVEIRA, G. S., SANTOS, A. C. O. SCHNEKENBERG, G. F. **Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, MG, v. 20, n°44, p.38-51, 2021. Disponível em: < <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/145> > Acesso em 20/11/22.

JUNQUEIRA, L. A. P. **Descentralização e intersetorialidade: a construção de um modelo de gestão municipal**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro: FGV, v. 3, n. 3, mar-abr, 1998. Disponível em: <http://www.speil.org.br/documentos/download/12980>. Acesso em 12/04/2023

KRAMER, Sonia. **Políticas de educação para crianças de 0 a 6 anos no Brasil: o desafio da construção da cidadania**. In: _____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie**. In: KRAMER, S.; LEITE, M. L.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. Infância e Educação Infantil. Campinas, SP: Papirus, 1999 (Coleção Prática Pedagógica).

_____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____: NUNES, Maria Fernanda; PENNA, Alexandra. **Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente.** Educação e Pesquisa, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fs7wzyKtfJRWYf8tv8zbX6b/> Acesso em 23/04/23

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação Infantil no século XX.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). História e memória da Educação no Brasil. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCHI, R. de C., & Evangelista, N. S. (2023). **A Sociologia da Infância e o conceito de culturas infantis: aspectos e implicações teóricas.** Educação, 48(1), e122/1–25. <https://doi.org/10.5902/198464446856> Acesso em 22/03/2024.

MARTINS, R.X. **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação.** Minas Gerais: Ed. Ufla, 2022 (cap. 3) Disponível em: < <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/50782> > . Acesso em 15/10/2022.

MAURÍCIO, L. **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** Em aberto, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 15-31, abr. 2009. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> > Acesso em 05/02/2023.

MENEZES, J.S.S; DINIZ JR, C.A. **Comitês de educação integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação.** In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.36, 2020.

MINAYO, M.C.S.(org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, A. **CIEP – escola de formação de professores.** Em aberto, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> > Acesso em 05/02/2023.

MUNIZ, L. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural** In Infância e educação infantil – Campinas, SP: Papirus, 1999 – coleção prática pedagógica. Kramer, S. Leite, M. I., NUNES, M.F. e Guimarães, D. (orgs)

NASCIMENTO, A.; FIGUEIREDO, F.; PEDROZA, G.; VARGENS, P.; KRAMER, S. **Educar e cuidar: muito além da rima**. IN: KRAMER, S. Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

NEEPHI, **Educação em tempo integral – pressupostos para a Educação Básica**, 2018. Disponível em <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/educacao-em-tempo-integral-pressupostos-para-educacao-basica>. Acesso em 01/08/2022

NITERÓI, **LEI Nº 1073**, de 28 de maio de 1992 Pub. Órgão Oficial, de 29/05/1992. Disponível em:

< <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/1992/107/1073/lei-ordinaria-n-1073-1992- ficam-criados-no-qp-da-fundacao-publica-de-educacao-aprovado-peja-lei-963-91-os-cargos-constant-es-do-anexo-i-desta-lei> > Acesso em 15/11/2022

_____. **LEI Nº 1153**, de 29 de dezembro de 1992 Pub. Órgão Oficial, de 30/12/1992. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/lei-ordinaria/1992/116/1153/lei-ordinaria-n-1153-1992-dispoe-sobre-autorizacao-para-instalacao-e-funcionamento-de-estabelecimento-de-atendimento-a-crianca-de-0-a-06-anos> >. Acesso em 15/11/2022

_____. Decreto no. 13.654, de 30 de junho de 2020. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/n/niteroi/decreto/2020/1366/13654/decreto-n-13654-2020-regulamenta-a-lei-n-3492-2020-que-instituiu-o-programa-escola-parceira-como-medida-para-a-mitigacao-dos-impactos-economicos-e-sociais-decorrentes-da-pandemia-do-coronavirus-covid-19-no-municipio-de-niteroi>
Acesso em 22/03/2024

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

_____. Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria Municipal de Educação; Fundação Municipal de Educação de Niterói. Departamento de Assessoria e Coordenação Pedagógica – **Construindo a Escola do Nosso Tempo**. 1a. Edição, Niterói/RJ, 1999.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME), **Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação de Niterói; Educação Infantil**, 2010.

_____. **LEI 3067**, de 12 de dezembro de 2013. Institui o novo plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

_____. **LEI Nº 3234**, de 04 de agosto de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2016-2026.

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME), Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME). **Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (RCMEI)**, Educação Infantil, 2022.

NUNES, C. **Centro educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil**. Em aberto, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 121-134, abr. 2009. Disponível em:

< <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420> > Acesso em 05/02/2023

NUNES, D.; CARVALHO, F.; XAGAS, J.; BASÍLIO, P. Políticas Públicas para a Educação Infantil. In: OLIVEIRA, D. GONÇALVES, L. BASÍLIO, P (orgs). **Educação Infantil: promovendo encontros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 197 – 216.

NUNES, M. F. R. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília : UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

< <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf> > Acesso em 02/12/2022

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.M.F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil** (sinopse do survey nacional). Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila. **As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização?** Revista Educação em Questão, vol. 46, núm. 32, maio-agosto, 2013, pp. 51-74 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

PASQUALLI R., FONTANA G. e CARVALHO M. J. **Educação Integral em tempo integral: Interdisciplinaridade e Tecnologias Digitais**. Revista Educare et Educare. Vol. 11 Número 22, Cascavel, jul./dez. 2016. Disponível em: < <http://erevista.unioeste.br/index.php/educareeteducare/article/view/11752>. Acesso 21/04/2024

PEREIRA, Patrícia G.; DALUZ, Liliane B.; RODRIGUES, Vanderleia N. **Programa mais infância: a ampliação da educação infantil na rede municipal de educação de Niterói-RJ**. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, 2016.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_M_D1_SA17_ID11661_19082016172813.pdf . Acesso em 30/07/23

PEREIRA, Patrícia Gomes. **O professor em cena e o trinômio cuidar/brincar/educar: trajetórias do Programa Criança na Creche do município de Niterói**. Orientadora: Flávia Montelero de Barros Araujo. Niterói, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2019, Dissertação de Mestrado em Educação. 150 páginas

PRIORI, Mary del (org.) **História das Crianças no Brasil**. 7ª. Edição – São Paulo: Contexto, 2010.

RIBES, R. JOBIM, S. **Infância, conhecimento e contemporaneidade** in Infância e produção cultural, KRAMER, S. LEITE, M. I.(orgs) Infância e produção cultural – campinas, SP. Papiрус, 1998 – Série prática pedagógica.

ROSA, A.V.M.; MARCONDES, M.I.; COELHO, L.M.C.C. **Educação Integral e(m) tempo: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012**. Revista COCAR, Belém, v.10, n.20, p. 27 a 51 – Ago./Dez. 2016. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA.

RUA, Maria das Graças. **Análise das políticas públicas: conceitos básicos**, 1997. Disponível em:
< <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf> >. Acesso em 21/04/2022.

SANTOS, E.; LOPES, M.; MAIA, M.; BASÍLIO, P. **Estatuto da Criança e do Adolescente: 30 anos de proteção às infâncias**. In: OLIVEIRA, D. GONÇALVES, L. BASÍLIO, P (orgs). Educação Infantil: promovendo encontros. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 197 – 216.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e cultura da infância**. Cadernos de Educação, 21, 13-22, 2003. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/6119/5355> Acesso em 23/03/2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais. São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SILVA, B. A. R; MOELHECKE, S. COELHO, L. M. C.C.. **Direito à educação Integral e(m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento**. Cadernos de Pesquisa, São Luis, v. 28,n. 1, jan./mar, 2021. Disponível em:
<<http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/16034> >. Acesso em 20/09/2022

SILVA, C.; FRANCISCHINI, R. **O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil**. Revista Práxis Educacional, v.8, n°12, p. 257-276, jan./jun. 2012.

SILVA, S. de O. A. **A educação infantil no Brasil: desenvolvimento e desafios ao longo da história**. Cadernos Cenpec, v.4, p. 16-35, 2014.

SOUSA, Gustavo José Albino. **Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana**. Dissertação de Mestrado, PPGedu/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto alegre, n.16, pág. 20-45, dezembro de 2006. Disponível em:
< https://www.scielo.br/soc/a/6YsWy8WZSdFgFSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt_ >
Acesso em 23/01/23

TIRIBA, L. **Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e práticas**. IN: KRAMER, S. Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

VENCO, S.; SILVA, M.V.; BRAZOROTTO, C; SOUSA, F. **Relações de trabalho e privatização da educação no Brasil**. In: ADRIÃO, T. (Ed.) Venture philanthropy and the human right to education: analysis of three brazilian cases. SP: Xamã, 2022 pp.221-240. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/VenturePhilanthropyAndTheHumanRightToEducation.pdf> Acesso em 22/10/2023

VENTURA, M. I. **Experiências de bidocência em unidades de educação infantil no município de Niterói**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado e Doutorado

Roteiro de Entrevistas para as Professoras

Questões

1. Há quanto tempo você atua como professora?
2. Qual sua formação?
3. Há quanto tempo trabalha em UMEI de horário/ tempo integral na Rede Municipal? Já atuou em Umei parcial também? Caso tenha trabalhado, quais as diferenças que você percebeu, relacionadas especificamente ao trabalho docente entre ambas?
4. Como você percebe a atuação de duas regentes, compartilhando ao mesmo tempo o trabalho pedagógico, o que denominamos na rede municipal de Niterói como bidocência?
5. No seu entendimento, a bidocência pode ser considerada um indicativo de qualidade da Educação Infantil em horário/ tempo integral do município? Justifique sua resposta.

6. Para você, o que é Educação Integral e(m) tempo integral?
7. Ao seu ver, a Educação infantil em tempo integral nesta Rede oferta às crianças um tempo qualitativo, em relação a essa permanência mais ampliada na escola? Justifique sua resposta.
8. O que você entende por educação emancipadora? Acredita que as UMEIs de tempo integral sejam espaço que a ofertem?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado e

Roteiro de Entrevistas para as Profissionais da FME

Questões

1. Há quanto tempo é pedagoga da Rede?
2. O que você entende por política pública? A bidocência pode ser considerada como uma política pública, em sua visão? Justifique sua resposta.
3. Acompanhando de perto a bidocência durante esses anos em que atua em escola com essa especificidade, considera que seja uma boa política pública municipal para a educação infantil em tempo integral da Rede?
4. A bidocência, enquanto prática docente, está presente na Educação Infantil em tempo integral desta rede desde 2007, tendo um capítulo dedicado a si apenas na Minuta do Referencial Municipal da Educação Infantil, divulgado em 2020, aprovado em 2022, e do qual você participou na elaboração. Ao seu ver, quais fatos foram relevantes para essa prática ser citada nos documentos municipais somente em 2020?
5. No seu entendimento, a bidocência pode ser considerada um indicativo de qualidade da Educação Infantil em tempo integral do município?
6. Para você, o que é Educação Integral e(m) tempo integral?

7. Que tipo de formação considera que estejamos construindo nas Umeis de horário/ tempo integral desta Rede?

8. O que você entende por educação emancipadora? Acredita que as UMEIs de tempo integral sejam espaço que a ofertem?