



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**O ACESSO ÀS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL (UFEI'S): A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**Isabela Pereira Lopes**

Rio de Janeiro  
**2014**

**Isabela Pereira Lopes**

**O ACESSO ÀS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL (UFEI'S): A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.º Dr. José Jairo Vieira

Rio de Janeiro  
**2014**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

***DISSERTAÇÃO DE MESTRADO***

**ISABELA PEREIRA LOPES**

*“O acesso às unidades universitárias federais de educação infantil: a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro”*

Aprovada pela Banca Examinadora.

Rio de Janeiro, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Prof.º Dr. José Jairo Vieira- UFRJ  
Orientador

---

Prof.ª Dr.ª Daniela Patti do Amaral - UFRJ  
Avaliadora

---

Prof.ª Dr.ª Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino - Uerj  
Avaliadora

---

Prof.ª Dr.ª Flavia Miller Naethe Motta - UFRRJ  
Suplente

---

Prof.ª Dr.ª Mônica Pereira dos Santos - UFRJ  
Suplente

*Para meu filho Sandro e para uma vida pulsante que habita em mim.*

## AGRADECIMENTOS

Manoel de Barros escreveu: *Tem mais presença em mim o que me falta*. Logo me identifiquei com essa frase, já que nesses tempos de escrita e pesquisa muitas pequenas coisas me fizeram falta. Caminhar na praia, conversar despreocupadamente com os amigos, passar o dia vendo filme com a família. Hora de agradecer a todos, principalmente aqueles que tiveram paciência de esperar esse meu momento.

Inicialmente, agradeço a Deus, que tem me dado as respostas para os meus anseios e tem me mostrado um caminho que jamais vislumbraria percorrer por ora.

Quero agradecer imensamente a minha família, que tem me dado o apoio carinhoso, para que eu persista em todos os meus sonhos. Meu filho Sandro, que inúmeras vezes me indagava: “Mamãe já acabou esse mestrado?”. É minha fonte de aprendizado, meu amor incomensurável, minha vida. Meu amado Roosevelt, grande companheiro em todos os momentos: dias de luta, dias de glória. Aos meus pais que se foram: Maria Izabel e Eduardo. E aqueles que a vida me presenteou: Sandra e Braz. Aos seus filhos, quase irmãos, Bruno e Vanessa, que me ajudaram muito.

Agradeço a todas as crianças da Escola de Educação Infantil da UFRJ, que com seus sorrisos e atitudes, merecem todas as nossas atenções, na busca de luta, por políticas públicas mais efetivas para a primeira infância. Para todas aquelas que terão oportunidade de fazer parte dessa escola, com a inserção de novas políticas públicas.

Aos profissionais (todos!) que fazem diariamente a história e o cotidiano da Escola de Educação Infantil da UFRJ. São companheiros de luta, trabalho docente e efetivo junto às crianças, que traduzem em suas ações a qualidade na educação infantil tão almejada nas esferas públicas.

Para Isabele que me inspirou a desejar o mestrado e para minha grande amiga Flávia, que acabou se inspirando na minha inserção no programa para também trilhar esse caminho, num ciclo que não termina nunca.

Para os profissionais da EEI de ontem e hoje, em especial Ozineide, Sheila, Edmilson, Iolanda, Daniele, Simone, Fátima, Angélica, Josiane, Daniele, Patrícia e Beth que forneceram

importantes reflexões para este trabalho. Para todos os servidores que movem a EEI e a UFRJ, o meu sincero agradecimento.

Para a querida Fernanda que com seu inglês londrino e seu bom humor, sempre enriquece minhas produções.

Ao Grupo Gestor que atualmente está escrevendo lindamente uma nova história na EEI: Alessandra, Carla, Michelle e Priscila.

Ao meu orientador, José Jairo Vieira, por acreditar desde o início na força desse trabalho. Enquanto tantos, não acreditavam.

Aos atores institucionais que fizeram parte do processo de institucionalização da EEI: Faculdade de Educação, Pró-Reitoria de Pessoal, a própria Escola de Educação Infantil e em especial ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, que tem encarado corajosamente os desafios, dilemas e perspectivas de dar visibilidade e excelência a este espaço que merecia realmente ser de todos.

À querida Mônica Pereira dos Santos, que desde o início do Mestrado, quando só existiam “ideias na cabeça”, me incentivou a escrever os primeiros esboços desse trabalho, defendendo-o como se fosse seu próprio projeto.

Aos professores Ricardo Ismael e Luiz Antônio Cunha, que forneceram subsídios importantes para (re)pensar nossas políticas públicas e nossas práticas.

Aos colegas do curso que foram e continuam sendo descontraídos parceiros nessa caminhada, em especial Amanda, Carlus Augustus, Luiz e Tayane.

Finalmente agradeço a comunidade EEI-UFRJ, seus gestores, famílias, profissionais e crianças, no qual eu faço tanto gosto de fazer parte.

Obrigada a todos!

**“...é necessário o reconhecimento inegável das diferenças do nosso cotidiano.”**

Mônica Pereira dos Santos, 2003

“Caçamos borboletas ou nos iludimos com as nossas palavras? Não há escolas para o povo: há escolas do povo,  
ou há as escolas do opressor.  
Há o Mobral e há os grupos locais das lutas populares.  
Em qual dos dois ficamos, professor?  
Há os cursos patronais de formação de mão-de-obra,  
há o Projeto Minerva, há os programas inócuos de Educação  
de Adultos e desenvolvimento de comunidades.  
Do outro lado há momentos de prática, movimentos, espaços de luta, avanços e recuos,  
trajetórias de trabalho e revisões.  
Há grupos, gentes e agentes populares de cultura.  
De outro lado, as prisões didáticas cheias de flores e recursos  
mas armadilhas que transformam o homem em massa  
e o corpo em máquina.  
Do outro lado as situações, companheiros, as estruturas,  
as escolas, os instrumentos e os educadores diretos da classe.  
O trabalho do educador popular que não caça borboletas  
para os museus da academia,  
e não se engana com o poder de fogo das palavras do sistema,  
consiste em estar ali, no campo da frente de combate,  
e participar, e somar o seu trabalho didático  
à prática política que guia o povo e o seu trabalho.  
A educação popular não ensina e não conduz,  
ela acompanha e reflete a prática do povo e vai à sua retaguarda”

(BRANDÃO, 1987, p. 129)

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central analisar e problematizar o acesso à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), criada em 1981. A EEI-UFRJ foi utilizada como locus privilegiado dessa pesquisa com a finalidade de entender as tensões e perspectivas desses espaços na educação brasileira. Analisamos as diferentes formas de acesso da Escola de Educação Infantil da UFRJ, motivada pela Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, que entre outros pontos democratiza o acesso às unidades de educação infantil universitárias, espaços que em sua maioria, durante décadas, foram entendidos como benefício de alguns poucos servidores e estudantes. Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos(as) de servidores(as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012, passou a destinar um percentual de vagas para filhos(as) de estudantes da UFRJ. No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas, desse modo qualquer família pôde pleitear vagas para seus filhos e filhas, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desse modo, no ano letivo de 2013, a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: 1. filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; 2. filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e 3. público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013. Os desafios que a Escola de Educação Infantil da UFRJ tem enfrentando para constituir sua nova identidade, no início da implantação de uma política pública, são problematizados. A questão do acesso será contextualizada nas diferentes instituições que compõem a universidade, para demonstrar como o assunto produz um grande dissenso no âmbito universitário. Observa-se um território de lutas e tensões, gerados com a Resolução e que será problematizada e analisada neste trabalho. Adotamos um estudo de cunho qualitativo, que permitiu conhecer o processo de acesso das crianças à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao longo de sua história. Utilizamos a abordagem sociológica, através dos dados levantados com entrevistas feitas com diversos atores que fazem parte da comunidade escolar e dos caminhos históricos que revelam as diferentes formas de acesso praticadas na EEI-UFRJ. Desse modo, o procedimento metodológico contou com a revisão e análise literária, análise documental e aplicação de entrevistas semi-estruturadas, para entender quais foram as formas de ingresso à escola, durante a sua existência. Diferentes atores envolvidos com a instituição são evocados: gestores, profissionais da Educação Infantil e famílias (servidores, estudantes e público em geral). Através de seus discursos, analisamos como a questão do acesso e outras questões que estão imbricadas, estão repercutindo na vida dessas pessoas. Dialogamos principalmente com Ball, através do Ciclo de Políticas (Policy Cycle), para entender que são os destinatários das políticas que dão sentido aos textos, no contexto da prática. Outros autores foram utilizados, tais como Foucault, Pinheiro. Vários pontos na Resolução em questão merecem estudos e destaque, mas o “acesso” para ingresso na EEI-UFRJ foi o primeiro colocado em prática na escola e parece ter sido eleito para ser o “carro-chefe” do processo de sua institucionalização. Ao longo dos capítulos, conquistas e impasses deste movimento de mudança são equacionados e problematizados. Ir a campo acabou demonstrando o grande território de tensões e lutas envolvidas nas políticas e, principalmente como diferentes destinatários encaram essas políticas. Foi possível constatar como o acesso a educação infantil esteve negligenciado ao longo dos anos. Sua expansão foi motivada muito mais por pressão social, que propriamente por iniciativa dos governos.

## ABSTRACT

The present work is mainly aimed to analyze and discuss access to the School of Early Childhood Education, Federal University of Rio de Janeiro (EEI- UFRJ), established in 1981. EEI-UFRJ was used as a privileged locus of this research in order to understand tensions and prospects of these spaces in Brazilian education. We analyze different ways to access the School of Early Childhood Education in UFRJ, motivated by Resolution No. 1 of the National Board of Education, which among other things democratizes access to units of college early childhood education, spaces that mostly, for decades, have been understood as a benefit of a few servers and students. If up to now EEI-UFRJ accepted only servers' children itself, in order to meet the requirements of Resolution CNE / CEB 1/2011, the notice of access to the year 2012, began to devote a percentage of places for UFRJ students' children. In the notice of access to the year 2013, there were no reserved places in the school's vacancies for their draw, that way any family could claim vacancies for their children in the School of Early Childhood Education, Federal University of Rio de Janeiro. This way, in the 2013 academic year, the EEI-UFRJ started to have a group of families with a very diverse origin: 1. UFRJ servers' children (technicians and professors) who had their entry before 2011; 2. College students' children with their entry in 2012 and 3. General public, with their entry in 2013. The challenges Preschool UFRJ has to be facing to build a new identity in the early implementation of a public policy are problematized. The issue of access is grounded in the different institutions that make up the university, to demonstrate how it produces a great dissent in the university. A territory of struggles and tensions generated by the Resolution is observed and will be problematized and analyzed in this work. We adopted a study with qualitative approach, which allowed us to know the process of children's access to Preschool, Federal University of Rio de Janeiro, throughout its history. We use the sociological approach, with data collected through interviews with various actors that are part of the school community and the historical paths that reveal the different ways of accessing practiced in EEI-UFRJ. Thus, the methodological procedure included reviewing and literary analysis, document analysis and application of semi-structured interviews to understand which the means of entering the school during its existence were. Different actors involved in the institution are evoked: managers, professionals and families of Early Childhood Education (servers, students and the general public). Through their speeches, we analyze how the issue of access and other issues that are embedded are impacting the lives of these people. Dialoguing, mainly with Ball, through Policy Cycle, to understand who the recipients of policies that give meaning to the texts in the context of practice. Other authors were used, such as Foucault, Pine. Several points in the resolution deserve studies and highlight, but "access" to joining EEI-UFRJ was first put into practice in school and seems to have been elected to be the "flagship" of the institutionalization process. Throughout the chapters, achievements and dilemmas of this movement are equated and problematized. Going to the field only demonstrated the large territory of tensions and struggles involved in policy and especially how different audiences perceive these policies. It was possible to realize how the access to the early childhood education has been neglected over the years. Its expansion was motivated much more by social pressure, rather than governments' initiative.

## TABELA DE QUADROS

<b>QUADRO I – RESULTADO DE BUSCAS NO BANCO DE TESES DA CAPES.....</b>	<b>24</b>
<b>QUADRO II – ATENDIMENTO EM CRECHE NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>56</b>
<b>QUADRO III – ATENDIMENTO EM PRÉ-ESCOLA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....</b>	<b>57</b>
<b>QUADRO IV – VALORES-TETOS ATUAIS (2014) DO AUXÍLIO PRÉ-ESCOLAR DEVIDO AOS FILHOS E DEPENDENTES DOS SERVIDORES DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL DIRETA, AUTÁRQUICA E FUNDACIONAL.....</b>	<b>74</b>
<b>QUADRO V –PERCENTUAIS DE ESTUDANTES COM FILHOS EM 1996/7, 2003/4 E 2010 .....</b>	<b>89</b>
<b>QUADRO VI –ESTUDANTES COM FILHOS QUE UTILIZAM CRECHE .....</b>	<b>89</b>
<b>QUADRO VII –DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE ESTUDANTES COM FILHOS POR CLASSE ECONÔMICA.....</b>	<b>90</b>

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

**ANDES-SN** - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior  
**ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior  
**ANUFEI** - Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil  
**C.A.** – Classe de Alfabetização  
**CAPE's** – Centros de Atendimento ao Pré-Escolar  
**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CAP** – Colégio de Aplicação  
**CCJE** - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas  
**CEB** – Câmara de Educação Básica  
**CFCH** – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
**CLA** – Centro de Letras e Artes  
**CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho  
**CNE** – Conselho Nacional de Educação  
**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**COEDI** - Coordenação Geral de Educação Infantil  
**COEPRE** - Coordenação de Educação Pré-Escolar  
**CONSUNI** – Conselho Universitário  
**COR-SAMI** - Coordenação de Saúde Materno Infantil  
**CPF** – Cadastro de Pessoa Física  
**CPMI** - Coordenação de Proteção Materno-Infantil  
**DAMS** - Divisão de Assistência Médica do Servidor  
**DINSAMI** - Divisão Nacional de Saúde Materno-Infantil  
**DNCR** - Departamento Nacional da Criança  
**DNSHT** - Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho  
**DVDE** - Divisão de Desenvolvimento  
**DVLE** - Divisão de Legislação  
**DVPE** - Divisão de Pessoal  
**DVRB** - Divisão de Remuneração e Benefícios  
**DVRH** - Divisão de Recursos Humanos  
**DVST** - Divisão de Saúde do Trabalhador  
**ECO** – Escola de Comunicação  
**EI-UFRJ** – Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**ENEM** - Exame Nacional de Ensino Médio  
**ESAJ** - Escola de Administração Judiciária  
**FE-UFRJ** – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**FLBA** – Fundação da Legião Brasileira de Assistência  
**FONAPRACE** - Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis  
**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
**FUNDEF** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
**FUNDESCOLA** - Fundo de Fortalecimento da Escola  
**GT** – Grupo de Trabalho  
**HU** – Hospital Universitário  
**IPPMG** - Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira  
**LBA** - Legião Brasileira de Assistência

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MDS** - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
**MEC** – Ministério da Educação  
**NDI-UFSC** – Núcleo de Desenvolvimento Infantil – Universidade Federal de Santa Catarina  
**OMEP** - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar  
**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PNAES** - Plano Nacional de Assistência Estudantil  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PR-4** – Pró-Reitoria de Pessoal  
**PROEP** - Programa de Expansão da Educação Profissional  
**PROFESSOR EBTT** – Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico  
**PROFORMAÇÃO** - Programa de Formação de Professores em Exercício  
**PROINFÂNCIA** - Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil  
**PROINFANTIL** – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil  
**PROINFO** - Programa Nacional de Informática na Educação  
**RG** – Registro Geral  
**SAE** - Secretaria de Assuntos Estratégicos  
**SCIELO** - *Scientific Eletronic Library Online*  
**SDC** - Subcoordenação de Divulgação e Comunicação  
**SDJ** - Subcoordenação de Demandas Judiciais  
**SEEDUC** – Secretaria de Estado de Educação  
**SEI** - Serviço de Educação Infantil  
**SEPRE** - Setor de Educação Pré-Escolar  
**SESC** - Serviço Social do Comércio  
**SESU** - Secretaria de Educação Superior  
**SICEA** - Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras  
**SINTUFRJ** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**SISU** - Sistema de Seleção Unificado  
**TAE** – Técnico em Assuntos Educacionais  
**THE** – Teste de Habilitação Específico  
**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UFF** – Universidade Federal Fluminense  
**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
**UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
**UFEI's** – Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo 1: Porque estudar as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil?.....</b>	<b>22</b>
1.1 Referenciais Teórico-Metodológicos.....	28
<b>Capítulo 2: Políticas de Acesso a Educação Infantil.....</b>	<b>35</b>
<b>Capítulo 3: As Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.....</b>	<b>66</b>
3.1 Os antecedentes históricos anteriores a criação das primeiras creches universitárias: as creches em local de trabalho.....	66
3.2 As décadas de 1970 e 1980: a luta das mulheres trabalhadoras.....	69
3.3 A década de 1990: da expansão a proibição.....	72
3.4 O nascimento da ANUFEI: do diálogo as lutas.....	74
3.5 Um início de século para dar visibilidade as UFEI's: a Resolução N° 1 do CNE/CEB.....	77
3.6 A Resolução N° 1 e as demais políticas de Educação Infantil.....	80
3.7 As diferentes identidades assumidas ao longo das décadas pelas UFEI's.....	86
<b>Capítulo 4: A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.....</b>	<b>95</b>
4.1 A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro: seu histórico.....	97
4.2 As jornadas pedagógicas da EEI-UFRJ: novos rumos.....	107
4.3 O acesso na EEI-UFRJ.....	117
<b>Capítulo 5: Os atores sociais e seus discursos.....</b>	<b>123</b>
5.1 Quando incluímos as pessoas nas políticas.....	125
5.2 Algumas reflexões acerca dos discursos dos atores.....	126
5.3 O que os diferentes atores nos contam sobre o Acesso.....	128
5.4 O que os diferentes atores nos contam sobre a Resolução N° 1.....	131
5.5 O que os diferentes atores nos contam sobre o processo de Institucionalização da EEI-UFRJ.....	133
5.6 O que os diferentes atores nos contam sobre o Desvio de Função.....	135

5.7 O que os diferentes atores nos contam sobre o Perfil das Famílias.....	137
5.8 O que os diferentes atores nos contam sobre Cotas.....	139
5.9 O que os diferentes atores nos contam sobre a Relação EEI e CAp da UFRJ....	142
5.10 O que os diferentes atores nos contam sobre a “Creche Universitária”.....	145
5.11 O que mais nossos atores tem a dizer?.....	148
<b>Considerações finais.....</b>	<b>152</b>
<b>Referências.....</b>	<b>157</b>
<b>Apêndice.....</b>	<b>168</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>174</b>

## APRESENTAÇÃO

Tenho direito de ser igual quando a diferença me inferioriza.  
Tenho direito de ser diferente quando a igualdade me descaracteriza.  
Boaventura de Souza Santos, 1997

A presente dissertação teve como objetivo central analisar e problematizar o acesso à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ).

Mas antes desejo iniciar esta dissertação alinhavando os fios da memória e para isso será necessário pensar na educação infantil que eu vivenciei. Fiz parte de uma Educação Infantil de “fundo de quintal”, onde existiam lugares exclusivos para castigo, o temido “quarto escuro”. Talvez por isso, venho de uma geração com “sede” de mudança, no que diz respeito aos direitos da criança e dos espaços educativos pensados para elas.

Foi quando entrei no ensino fundamental, que minha mãe julgou ser importante colocar-me em uma “escola grande”. Foi traumático deixar, no alto de meus seis anos de idade, minha mãe na entrada e adentrar naquele mundo, sozinha. Foi febre na certa! Quando deixei minha figura materna no portão, sinceramente não sabia se a veria novamente. Felizmente, quatro horas depois, a cura para meu corpo incandescente: mãe.

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

Minha mãe chegou, ficou sabendo, pestanejou, colocou suas mãos sobre mim e deu o parecer: “A menina está com febre!” Ficou combinado um novo teste no dia seguinte e tudo ficou esclarecido. Daí só lembro-me de entrar na sala da professora Marina, aquela moça tão doce e sorridente, que definiria qualquer teste psicotécnico, que eu poderia fazer anos mais tarde: ser professora!

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

Fico me perguntando por que todas essas histórias da minha Educação Básica, contadas até aqui, estão tão vivas em minhas memórias escolares? Talvez isso explique as minhas escolhas, durante minha trajetória acadêmica e profissional, pela Educação Infantil.

Posso dizer que minha mãe sempre acreditou no meu sonho e aprovava de antemão, futuramente eu poderia alfabetizá-la, já que esta apenas assinava o seu nome para exercer a cidadania de votar. Seria o plano perfeito!

Meu pai, senhor nascido em 1930, que fazia questão de dizer que era do tempo da palmatória, não aprovava a minha escolha, achava que eu jamais teria perfil de professora, já que o estereótipo de sua memória era de uma mulher altamente elegante, com uma palmatória em punhos. Anos mais tarde, na graduação pensei muito no meu pai, quando li o *Contrato de Professora - 1923*, que Apple & Teitelbaun (1991) nos apresenta e que deixa bem claro, quantas coisas uma mulher deveria abrir mão para ser professora.

Eu ficava triste com a atitude do meu pai, mas pensei: “É o que quero então eu vou lutar por isso!” Com esse pensamento terminei o ensino fundamental e com o saldo final de perder minha mãe e meu pai, antes de concluir essa etapa. Não juntos, cada um no seu momento, minha mãe de doença e meu pai de saudade...

No ensino médio eu só tinha uma certeza, fazer o “Normal”. Mas aí é que estava o problema. Minha dúvida era escolher entre uma tradicional escola de professoras, católica e caríssima ou um Instituto de Educação no mesmo município da outra opção e que ficava em uma estrutura de CIEP. Na época meu raciocínio para escolher a segunda opção foi pensar que todo mundo dizia que professor ganha pouco. Pensei em uma professora da época do ensino fundamental que vivia com uma camiseta escrita: “Por favor não me assalte!” e na parte de trás: “Sou professora!” Essa lembrança pesou na escolha e lá fui eu providenciar R.G. e CPF para iniciar no Instituto de Educação Professor Moysés Henrique dos Santos.

É óbvio dizer que lá fiz grandes amizades, algumas que permanecem. Mas posso dizer que lá tive contato com fantásticos professores, que depois eu descobriria que eram, na maioria, os mesmos da escola tradicional (e cara).

O primeiro ano foi desanimador, já que Física, Química e Matemática não estavam nos meus planos. Depois foi só alegria, o Estágio, por exemplo, nos “obrigava” a visitar espaços culturais que até então não visitava, e na companhia de colegas tão animadas. Foi em um desses

passeios que visitei o Forte de Copacabana e conheci a Tenente Wania Edith. Ela nos convidou para realizar estágio lá e eu fui para casa certa de que convenceria a professora de estágio a aceitar essa ideia. Meu discurso a respeito de espaços não-formais como espaços educativos estava na ponta da língua, mas a professora achou o máximo uma estagiária de formação de professores, realizando a prática no Setor Educativo de um museu.

O trabalho no Setor Educativo foi fantástico, o espaço lindo, o trabalho de suporte com as crianças que visitavam o museu... Tudo isso me despertou um grande desejo de fazer Museologia. Curso que estaria entre minhas opções no vestibular, mas que eu não seria chamada.

Com o diploma de formação de professores nas mãos aos dezessete anos, mais um dilema: trabalhar ou estudar? A primeira opção eu logo descartei, já que ninguém contrataria uma menor de idade. Mas ao mesmo tempo eu não me sentia preparada para o vestibular. Foi então que fiquei sabendo de um estágio remunerado num SESC, bem próximo a minha casa. Mas para tentar as vagas, era necessário ter realizado matrícula no curso Adicional. Pensei: “Faço a matrícula e tento passar na seleção!” Foi o que fiz, realizei uma seleção mais difícil que de emprego, cheia de dinâmicas, apresentações durante uma manhã e no fim da tarde sairia à lista de aprovados. Lá estava: ISABELA PEREIRA LOPES.

O Adicional era um aprofundamento na área de Educação Infantil, área esta que já me chamava atenção. Foi um ótimo ano de estudos práticos e teóricos. Trabalhei com grupos de três a seis anos de idade. Foi uma experiência que me deixou ainda mais interessada no trabalho com crianças pequenas. O Adicional que cursei foi o último do Instituto.

Neste curso já deu para se ter uma ideia de que a Educação Infantil era para poucos. Se na Formação de Professores eram seis turmas de quarenta alunos cada, no Adicional eram duas turmas de uns 27 alunos em cada.

Após o fim do curso, resolvi prestar o vestibular, na UFF e Uerj para Pedagogia e na Unirio para Museologia. Fui chamada para cursar Pedagogia na Universidade Federal Fluminense.

A graduação apresentou uma vertente muito diferente do que havia visto até então nos meus estudos, o enfoque para a pesquisa na área da educação. Não era mais um “aprender a fazer”, mas um refletir sobre a própria prática.

As primeiras disciplinas me despertaram muito interesse, principalmente aquelas relacionadas à História da Educação. Quando surgiu a oportunidade de prestar um concurso de monitoria, escolhi logo à área de História e fui selecionada para atuar com a Professora Dayse Guimarães, em grupo noturno. Foi uma experiência que durou um ano e que me ajudou muito a

aprofundar no contexto histórico da educação. No final da monitoria a professora me convidou para participar da seleção de uma bolsa do CNPq, de uma pesquisa da qual ela participava, sob coordenação da Professora Clarice Nunes.

Fui selecionada para trabalhar na pesquisa intitulada “*Das políticas públicas à história da formação docente e às memórias dos professores do Estado do Rio de Janeiro*”. Nela nosso foco era o de coletar informações e registrar memórias, de famílias de professores que se destacaram como empresários de ensino, bem como os seus efeitos sobre gerações de educadores.

Esse resgate da memória de educadores, tão evidente na pesquisa, acabou por me inspirar na realização da monografia. O meu interesse era trabalhar sobre o contexto histórico e pedagógico de uma creche que funcionava no interior de uma antiga fábrica têxtil em Santo Aleixo, distrito do Município de Magé-R.J. A creche da Fábrica Andorinhas era o local de trabalho da minha tia-avó Deolinda. Realizei uma entrevista com minha tia-avó e esta relatou que a responsável pela creche da fábrica era sua cunhada, Dona Zilda. Utilizei no trabalho a metodologia de história de vida, entrevistando Deolinda e Zilda, duas pessoas que tinham suas vidas atreladas à história da creche, da fábrica e da localidade. Foi um trabalho intitulado: *Sonhos em retalhos: a creche da fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970)*.

No final da faculdade realizei estágio na ESAJ – Escola de Administração Judiciária, realizando um trabalho pedagógico e administrativo na realização de cursos para os serventuários.

Após a graduação, procurei me preparar e participar de concursos públicos na área da educação. A primeira tentativa bem sucedida foi de professora substituta na Creche UFF. Acreditei que aquela experiência seria excelente, já que a Creche UFF possui um foco na formação continuada de professores na área de Educação Infantil.

Durante os dois anos de contrato, participei de inúmeras formações, reuniões de planejamento semanais, jornadas e pesquisas. Apresentei trabalhos referentes às práticas e projetos desenvolvidos com as crianças, em eventos realizados pela Creche UFF.

Ainda durante o meu período na Creche UFF, fui aprovada e convocada no concurso de Professor Inspetor Escola da SEEDUC – R.J. Lá trabalhei realizando o trabalho de Supervisão Escolar. No final do contrato na Creche UFF, fui convocada através de concurso público, para o cargo de Professor II no Município de Nova Iguaçu – R.J. Trabalhei com um grupo de Educação Infantil, em uma escola da rede localizada em Vila de Cava, área afastada do centro do município. Optei por me dedicar ao trabalho com as crianças e solicitei exoneração do cargo de professora inspetora escolar.

No mesmo ano de minha entrada em Nova Iguaçu, em 2009, fui convidada para integrar o Setor de Educação Infantil da Secretaria de Educação do município. Na secretaria tive a oportunidade de participar de comissão, formações para professores da rede e o atendimento ao público, etc. Através desse trabalho, fui convidada para participar da seleção de tutores do Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. Fui aprovada e trabalhei atuando como tutora no acompanhamento de seis cursistas, que trabalhavam na rede e em creches conveniadas. Acompanhei o grupo até o fim do curso em julho de 2011.

No início de 2010 fui convocada para o concurso público da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais. Escolhi como local de trabalho, a Escola de Educação Infantil – UFRJ. Lá atuei como professora de Educação Infantil. Realizei uma especialização na UFRJ, na área de Políticas Públicas em Educação, onde discuti já a temática que aprofundi no mestrado.

Quando me aproximei dessas unidades universitárias federais de educação infantil (UUFEl's), notei que estes espaços são simultaneamente tão próximos da realidade de qualquer espaço de educação infantil, bem como apresentam particularidades e demandas diferentes de outros espaços dedicados à educação infantil. Como qualquer espaço destinado para a primeira infância, este enfrenta a busca por legitimação e identidade própria. Neste sentido é possível observar uma busca histórica e atual por uma educação de qualidade, aliando o binômio educação e cuidado. Essa luta reflete-se também no quadro funcional dos profissionais que lidam diretamente com as crianças, o que ao longo das décadas vai trazendo um novo desenho, reflexo de legislações que mudam constantemente o cenário educacional, principalmente da educação infantil, marginalizada durante tanto tempo. Mas essas creches universitárias apresentam outros desafios particulares, já que geralmente são excluídos do próprio sistema que as mantém: as universidades. Nessa dissertação será possível notar que a primeira luta da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, espaço escolhido para pensar a questão do acesso à educação infantil, tem sido o reconhecimento deste espaço no âmbito universitário. Situação esta que não é observada no que diz respeito ao ensino fundamental e médio, já que o Colégio de Aplicação da UFRJ é tido como espaço de referência e excelência.

Em 10 de Março de 2011, foram fixadas normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil, universitárias e/ou federais, após consulta feita pela Associação Nacional de

Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI)<sup>1</sup>. A Resolução Nº 1, do Conselho Nacional de Educação institui vários pontos, mas os principais para esse trabalho são:

- I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;
- II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;
- (...)
- IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos.

A legislação determinou um prazo de 360 dias, para que as unidades já existentes pudessem se adequar. A Resolução deixou muitas dúvidas entre as unidades federais e abriu o debate sobre o papel que cada creche ocupa dentro das mais diferentes universidades.

A Resolução afeta muito pouco algumas creches federais pelo Brasil, que já democratizaram o acesso para a comunidade externa, muito antes da Resolução. Mas a realidade no Rio de Janeiro está bem distante do que determina a lei. As duas principais unidades universitárias de educação infantil do estado: Creche UFF (Universidade Federal Fluminense) e EEI- UFRJ atendiam apenas à comunidade interna e com restrições particulares.

Deste modo, a Resolução Nº 1 acabou apresentando um caminho para estas creches, que em geral enfrentaram anos de invisibilidade acadêmica e política. Estas discussões geraram um movimento entre as creches federais de reconhecimento e fortalecimento entre as equipes destes espaços. Após a resolução foi possível notar encontros, diálogos, visitas guiadas às creches, além de fóruns com as unidades de educação infantil federais e universitárias, como temática nas mesas de discussão. Para Cunha (2009, p. 31) a educação escolar no Brasil é herdeira direta de uma sociedade escravagista, sob forte dominação imperial. Esse sistema tão discriminatório, mesmo deixando de existir, deixou marcas profundas na educação e na escola que temos.

Segundo Cunha (idem) historicamente a educação fora organizada em dois diferentes mundos. Nele o ensino superior estava destinado à manutenção das elites. “Em função do qual existia o ensino secundário e, em função deste, um tipo especial de ensino primário.” Do outro lado, estava o ensino profissional que era destinado à formação de mão-de-obra. Com este perverso modelo, o que se notava era uma grande parcela da população sem acesso a escolas.

---

<sup>1</sup> . A ANUUFEI é uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorecer a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.

Para Sposito (1984) as escolas, bem como a universidade, estão no centro da vivência cotidiana de crianças e jovens brasileiros. Desse modo, as redes educativas são espaços privilegiados para a ampliação das ações cidadãs, já que apresentam forte impacto na criação de alternativas reais para os jovens, inclusive os pobres.

## CAPÍTULO 1 – PORQUE ESTUDAR AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL?

Essas organizações – entre elas a escola, em particular a universidade – ao mesmo tempo em que funcionam como ligação entre os intelectuais e as classes a que servem, funcionam, também, como separação, estabelecendo um ‘hiato’ entre ambos.  
(Luiz Antônio Cunha, 1984, p. 25)

Esta dissertação pretende dar ênfase à questão do acesso na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Interessa-nos saber como tem ocorrido, ao longo de sua história, o acesso à EEI-UFRJ? Quais os impactos que serão gerados na EEI-UFRJ, com o oferecimento na igualdade de condições para o acesso? Quais as tensões e as adequações necessárias a partir da Resolução Nº 1, de março de 2011.

Observamos uma crescente preocupação com a infância e com espaços que atendam as necessidades do binômio educar e cuidar. Segundo Silva (2008) a Educação Infantil tem ocupado destaque nos embates políticos e na valorização profissional, chegando a dizer que esta etapa está *no coração da cidade*. Essa maior ênfase dada à etapa, acaba demonstrando a complexidade e as particularidades que a educação infantil apresenta.

Levantar a temática das unidades de educação infantil federais representa um grande desafio para o pesquisador, devido à pouca produção específica na área. Marilene Dandolini Raupp é uma das poucas referências no assunto. Sua dissertação de mestrado denominada *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*<sup>2</sup>.

A partir de um primeiro levantamento de autores que tratam da questão do acesso à educação observamos uma predominância de estudos na área, que tratam especificamente do ensino superior, talvez explicada pela ênfase que essa modalidade tem recebido, com as políticas de cotas. No que tange ao acesso à educação infantil, esse número apresenta crescimento, mas ainda distante do interesse despertado pelo ensino superior, por exemplo. Utilizando a base de pesquisas da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil) nota-se a ocorrência de 47 publicações referentes ao ensino superior e 20 dizendo respeito ao acesso à educação infantil. Quando afunilamos nossas pesquisas para a(s) creche(s) universitária(s), esses números são ainda mais alarmantes. Existem apenas 8 publicações referentes à temática, dos quais 5 utilizam essas creches universitárias como espaço de investigação e não propriamente como objeto de estudo. Nesses estudos é possível notar uma predominância de temas referentes à prática (interações aparecem em dois diferentes estudos, e

---

<sup>2</sup> 2002, Universidade Federal de Santa Catarina.

mais, letramento, arranjo espacial e avaliação). Existem outras 2 publicações da mesma pesquisa em diferentes épocas, na área de enfermagem tratando a creche como um lugar de elevada frequência de infecções respiratórias (ALVES & VERÍSSIMO, 2002, 2006).

Em todas as publicações, nota-se uma média superior a uma década, desde a data de divulgação. As publicações mais recentes datam de 2006. Entre essas publicações, a que mais se aproxima da proposta de discutir do lócus político, as unidades de educação infantil universitárias, em toda sua complexidade e particularidade inerentes, foi o estudo de Raupp, divulgado em 2002 e que resultou de sua dissertação de mestrado, também do mesmo ano. A publicação foi veiculada na revista *Educação & Sociedade* e intitula-se: *Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*. Nestes trabalhos Raupp demonstra as dificuldades de estudar o tema, já que para tratar de três unidades ela precisou contextualizar todas as unidades universitárias brasileiras, através de contatos telefônicos e via correio.

É importante citar esse trabalho, já que serviu de inspiração para que outros fossem realizados. Trabalhos anteriores a este apresentavam exemplos pontuais e relacionados a práticas nas creches universitárias. Raupp vai além, na tentativa de realizar um trabalho que demonstrasse as disparidades entre essas unidades federais. Após o trabalho pioneiro de Raupp, a ANUFEI apoiou a produção de um levantamento das unidades de educação infantil federais intitulado *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*<sup>3</sup>, de 2009. Nele, as unidades “mostram sua cara”, já que cada uma tem espaço para falar de sua proposta pedagógica, sua história, sua realidade. Esses estudos são essenciais para entender a Resolução CNE/CEB 1/2011, já que na consulta realizada pela ANUFEI ao Conselho Nacional de Educação, esses levantamentos foram considerados. Tal constatação fica clara quando se observa o Parecer CNE/CEB nº17/2010, que fundamentou a referida resolução. Nele o Relator, Conselheiro Cesar Callegari, em sua justificativa para abordar os pontos levantados na resolução, leva em conta fatores comuns nas creches universitárias brasileiras, tais como: a variedade de instituições vinculadoras, a diversidade de carreiras docentes e mantenedoras, equipes profissionais e técnicas com as mais diferentes formações. Todos esses pontos que insurgem no parecer foram levantados nestes estudos citados anteriormente.

A relevância desta pesquisa em desenvolvimento está na novidade que trará o diálogo entre as unidades de educação infantil federais/universitárias e a questão do acesso nesses espaços

---

<sup>3</sup> Termo usado por Ferreira & Cancian (org.), 2009.

suscitada pela Resolução em questão. Portanto, a pesquisa pode ser considerada inovadora, já que as temáticas foram pouco trabalhadas, conforme pudemos perceber ao realizar buscas também no banco de teses da CAPES<sup>4</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

As palavras escolhidas para a busca nos bancos de dados possuem relação direta com nossa pesquisa. São elas: educação infantil, creches universitárias, creches federais, infância na universidade, acesso à educação, acesso à educação infantil, acesso à universidade e acesso à creche. No banco de teses da CAPES, em uma busca *por assunto* das teses e dissertações publicadas nos últimos dez anos, utilizei o recurso *expressão exata*, para checar os trabalhos que realmente se aproximam realmente das temáticas citadas. É possível notar a crescente recorrência da educação infantil enquanto campo de pesquisa, mas quando o assunto é educação infantil universitária, parece ainda ser incipiente.

Com relação ao acesso, outra observação é possível ser feita, já que os poucos trabalhos que tratam dessa temática, dizem respeito em geral ao ensino superior. As etapas anteriores, do ensino básico parecem estar invisíveis à dinâmica da área, que frequentemente está sendo redefinida por políticas públicas, principalmente referentes ao acesso e à equidade. Apresento o resultado na tabela seguinte:

Quadro I – Resultado de buscas no banco de teses da CAPES

<b>Palavras\Anos</b>	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	<b>Total</b>
Educação infantil	109	181	158	193	221	269	263	276	280	297	<b>2.247</b>
Creches universitárias	3	1	-	-	1	-	-	2	1	-	<b>8</b>
Creches federais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Infância na universidade	1	-	-	1	1	-	1	-	-	-	<b>4</b>
Acesso à educação	-	1	4	-	7	4	9	4	10	14	<b>53</b>
Acesso à educação infantil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Acesso à universidade	-	2	6	3	2	2	2	6	3	3	<b>29</b>
Acesso à creche	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	<b>1</b>

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Olhando historicamente, podemos dizer que várias leis nortearam a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, entre elas a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Segundo Oliveira (2002, p. 36) muitas “contribuições desse ordenamento legal, vêm sendo incorporadas à

<sup>4</sup> Banco de teses da CAPES. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em 24 fev. 2013.

política nacional para a educação infantil.” Esta autora destaca como principais: a criança como um sujeito de direitos; o regime de colaboração mútua entre União, estados e municípios; a responsabilidade dos municípios no que diz respeito à oferta da educação infantil; o fato da educação infantil ser considerada primeira etapa da educação básica e o entendimento de que a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se no mínimo, em nível médio.

Para Oliveira, “a consideração da criança como sujeito de direitos é o ‘carro-chefe’ de toda a mudança legal.”

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

Tal constatação é fundamental para entender as tensões e lutas que as creches universitárias vêm enfrentando, diante do debate acerca do lugar que ocupa na universidade onde está inserida. Se estes espaços surgiram atendendo lutas por mães e posteriormente, pais trabalhadores que almejavam um espaço conveniente onde pudessem confiar seus filhos, hoje a principal discussão é a respeito do atendimento nestas unidades, que se geridos com verbas públicas e atendendo os critérios de funcionamento, toda e qualquer criança tem direito de ter acesso a estes espaços de qualidade na educação infantil.

Abordar a questão das unidades de educação infantil federais é ainda hoje mergulhar em uma temática pouco explorada. Raupp (2004, p. 5) já sinalizava as “dificuldades para encontrar conhecimento acumulado sobre creche universitária no âmbito das Ciências Sociais e, pela escassez de referências”. Hoje essa procura ainda é dificultada por poucos estudos debruçados sobre as políticas desses espaços de educação infantil tão peculiares.

Observando o histórico de cada creche universitária, é possível perceber que cada uma buscou estratégias para a sua legitimação e para se destacar no campo acadêmico. Tal constatação fica clara quando percebemos as pouquíssimas unidades de educação infantis nas universidades brasileiras que estão vinculadas a centros de educação na universidade. Vários destes espaços estão submetidos a órgãos que não são “da Educação” (pró-reitorias, hospital, assistência social e até Departamento de Economia Doméstica). A UFRJ está incluída nessa alarmante estatística, já que sua Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) ainda está vinculada à PR-4, em outras palavras, Pró-

reitoria de Pessoal, o que 30 anos após a inauguração desse espaço, reforça sua função assistencialista. Soma-se a isso o fato desta ter suas instalações no interior do IPPMG, que é o *Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira*.

Em paralelo a esta movimentação interna à UFRJ, temos acompanhado uma crescente pressão dos movimentos sociais, nos assuntos relativos à educação. Os grupos sociais reivindicam não apenas vagas, mas uma educação de qualidade como um direito social das crianças. Com essa influência social nunca antes vista na história política do Brasil, várias conquistas estão merecendo destaque no cenário atual da educação. Tal constatação no campo da educação infantil fica nítida já que esta deixa de ser área periférica para contemplar os principais debates políticos e sociais.

No que diz respeito à questão do acesso, que nos interessa especialmente neste projeto, acompanhamos um debate ampliado no ensino superior, desencadeado pelas cotas raciais e defendidas por diferentes grupos e movimentos sociais. A democratização do acesso tem sido amplamente contemplada nas legislações e esse processo tem repercutido também nas demais etapas da educação.

A universidade ainda é um espaço majoritariamente ocupado por setores das classes médias e altas, onde segundo Pinheiro (2010, p. 67) a presença de estudantes “de origem popular é quase um enigma”. Segundo este autor “é necessário colocar em questão preconceitos que recaem sobre os jovens de origem popular, estigmatizam as comunidades populares, associando-as como espaço em decadência e justificando, assim, seu abandono por sucessivos governos.”

Segundo Pinheiro (2010, p.70), a ampliação da acessibilidade aos bens públicos, como é a própria universidade, é uma conquista democrática, mas que ainda apresenta-se em construção. A questão do acesso à universidade vem ganhando força nesta dinâmica implantação.

Alguns estudos que se dedicam à questão do acesso, em geral partem da premissa de que existem certas variáveis que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular no ensino superior. Variáveis que vão além da inserção na universidade, mas que estão ligadas com o cotidiano. Esse ponto deverá ser levado em consideração na EEI-UFRJ, já que depois da euforia de ter uma vaga garantida por sorteio, estão em jogo esses desafios diários da permanência.

No acesso dos jovens de camadas populares à universidade pública, Pinheiro (2010, p. 71) afirma que a instituição tem muito a ganhar a partir da abertura de horizonte. Tal constatação está sendo acompanhada na primeira etapa da educação básica, no âmbito universitário. Já que a inserção desse público totalmente diverso poderá impulsionar, além da institucionalização da escola, sua atuação no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Antes da Resolução ficava

difícil inspirar políticas públicas e falar de diversidade, já que a EEI-UFRJ estava inibida pelo próprio critério de seleção das crianças.<sup>5</sup>

Ainda segundo Pinheiro, a grande novidade é que cada vez menos os grupos populares precisam de mediadores, são os próprios destinatários que afirmam sua voz. Mas essa busca de reconhecimento é um caminho longo, já que a lógica institucional, presente nas universidades “oscila entre a tolerância caridosa e a mera discriminação” (2010, p. 71).

Este trabalho pretende justamente acompanhar esse caminho, cheio de desafios, marcado por contradições, que marcam a universidade em todos os campos, da educação infantil, aos mais altos graus de pós-graduação.

Se existe uma ampla gama de trabalhos que discutem o acesso no ensino superior, na educação infantil esse acesso tem sido pouco explorado. Parecem persistir trabalhos do campo da educação infantil, que discutem muito mais as práticas. Estudos referentes às políticas ainda são incipientes.

Portanto, o tema em discussão, o acesso à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro implementado pela Resolução CNE/CEB 1 /2011, remete à problemática dos impactos que esta política pública tem gerado nas unidades federais de educação infantil, no âmbito universitário. Por se tratar de uma resolução muito recente, ainda não se tem notícia de pesquisas debruçadas sobre esta temática. Portanto, trata-se de uma pesquisa inédita, que vai analisar a implantação de uma política, numa unidade de educação infantil que está no interior de uma universidade que costuma ser referência, chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro e que também se autodenomina Universidade do Brasil.

Nossa ênfase neste trabalho será entender como a família experimenta essa inserção à unidade de educação infantil universitária e como estão lidando com este cotidiano na universidade, marcado por novos desafios, possíveis dificuldades e novas perspectivas.

Dificuldades que podem ser previstas nesse início de acesso ao público geral. Como estas famílias enfrentarão dificuldades na aquisição de materiais, utilizados no cotidiano da educação infantil. Como farão o trajeto de casa até a escola? Tais fatores podem levá-los a evadir precocemente ou cursar de forma precária a educação que lhes está sendo oferecida. A não

---

<sup>5</sup> LOPES, I. P. *A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução N° 1 CNE/MEC. 2012.*

vinculação com o Colégio de Aplicação da UFRJ pode ser outro fato que pode colaborar com a desistência.

Segundo Pinheiro (2010, p. 75) “o acesso à universidade está longe de resolver os problemas dos estudantes de origem popular”. E continua: “o seu ingresso é fruto de muito esforço pessoal e/ou de estratégias familiares” (idem).

Dessa forma, cabe-nos questionar quais os impactos que serão gerados na EEI-UFRJ, com o oferecimento na igualdade de condições para o acesso. Por conseguinte, outras questões acabam permeando a pesquisa. Ao oferecer igualdade de acesso, estará a escola abandonando seu caráter assistencialista e beneficente? A abertura do acesso para o público potencializará a escola na busca de conquistas históricas (institucionalização, novo prédio, concurso para professor, ampliação de vagas, etc)? Quais são as expectativas dos diferentes atores, diante da forma de acesso à EEI-UFRJ, ao longo de sua história? A escola terá limitações para atender a essas expectativas de grupos tão diversos? Faz-se necessária uma análise pormenorizada dos aspectos que perpassam sob a igualdade nas condições do acesso a este espaço público federal.

### **1.1 - Referenciais Teórico-Metodológicos**

Esta pesquisa constitui-se num estudo investigativo de cunho qualitativo, que permitirá conhecer o processo de acesso das crianças à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, após a Resolução CNE/CEB 1/2011, tendo em vista ver os impactos desta no cotidiano da escola. O presente estudo terá como base a análise sociológica, através dos atores que fazem parte da comunidade escolar e dos caminhos históricos que revelam as diferentes formas de acesso praticadas na EEI-UFRJ. Desse modo, o procedimento metodológico adotado será uma revisão e análise literária, análise documental e aplicação de entrevistas semi-estruturadas, para entender quais as configurações nas formas de ingresso à escola, durante a sua existência.

Entendemos que as organizações escolares são espaços políticos essencialmente, onde diferentes visões entram em conflito permanentemente. Segundo Leite (2011, p. 118) os conflitos nas organizações de educação ocorrem em torno de temáticas pontuais, que podem ser sistematizadas em: acesso, uso social do conhecimento (profissionalização, investigação e extensão), destinação de recursos, a natureza das profissões e das disciplinas acadêmicas e a característica do trabalho acadêmico.

No que tange à questão do acesso, é possível notar um dissenso em diferentes modalidades da educação, em uma única instituição. O Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), localizado na zona sul do Rio de Janeiro, admite ingresso de alunos novos para a o ensino fundamental (desde o primeiro ano) e para o ensino médio. Os alunos do ensino fundamental são submetidos ao critério de sorteio público. Nesta modalidade a única exigência é a faixa etária indicada no edital, seguindo legislação vigente.

No ensino médio, além da faixa etária indicada, os candidatos precisam estar cursando o 9º ano do ensino fundamental e são submetidos à verificação de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática. Apenas aqueles que atingem um mínimo de 50% em cada disciplina do teste é que participam do sorteio público para preenchimento das vagas oferecidas. Todas as questões das provas são discursivas.

Para o Instituto Politécnico da UFRJ, localizado em Cabo Frio (R.J.), que apresenta vagas de ensino fundamental e ensino médio técnico, a seleção prevê o mínimo de 50% das vagas direcionadas aos alunos oriundos do sistema público de ensino (redes federal, estadual e municipal) através do sistema de cotas. O processo de seleção pública é realizado através de duas avaliações: uma prova objetiva de conhecimentos gerais e uma prova de redação.

Na graduação, a UFRJ utiliza exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para o ingresso, após a decisão do Conselho Universitário, de 28 de setembro de 2011. Apenas manteve a etapa de *Teste de Habilitação Específico* (THE) para cursos específicos que o utilizam.

Em cada um dos cursos, a UFRJ reserva 30% de vagas para estudantes na modalidade *Ações Afirmativas*<sup>6</sup> e 70% para estudantes de *Ampla Concorrência*.

Na Escola de Educação Infantil da UFRJ atualmente essa seleção acontece por meio de sorteio público, onde qualquer família pode pleitear uma vaga, mas a configuração atual de seleção da escola foi motivada pela Resolução CNE/CEB 1/2011, já que antes esse sorteio era restrito a servidores da universidade.

Quando observamos as diferentes etapas da educação no âmbito de uma mesma instituição, percebemos traços contraditórios e díspares, que demonstram o quanto a questão do acesso à educação está em permanente reformulação, já que não há consenso para a temática. As pressões

---

<sup>6</sup> Estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas dos sistemas públicos e que apresentam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo.

dos movimentos sociais, bem como as políticas públicas estão constantemente atribuindo à questão do acesso à educação, novos aspectos e nuances.

Para realizar esta dissertação faremos um estudo de caso na EEI-UFRJ, meio que segundo Sarmiento (2003) apresenta uma plasticidade diferenciada que se constitui como um dos mais importantes contributos para estudos referentes à instituição escolar.

Para André (2005) através do estudo de caso, é possível conhecer, em profundidade traços singulares, a particularidade da instituição estudada. Para Mazzotti (2006, p.648) esses são estudos de grande complexidade, “o que exige o recurso a técnicas variadas de coletas de dados.”

Para a compreensão do processo de acesso das crianças à EEI-UFRJ pretende-se trabalhar com os seguintes instrumentos metodológicos:

**Análise documental-** Realizar-se-á uma análise de documentos referentes ao acesso à EEI-UFRJ: fichas de inscrição, anamneses realizadas na inserção das crianças, atas de reuniões e demais documentos que possam contribuir para entender as formas de acesso da EEI-UFRJ até os dias atuais.

**Entrevistas semi - estruturadas** - Com questões sobre as representações acerca do acesso das crianças à EEI-UFRJ. Serão realizadas com gestores, profissionais de Educação Infantil da escola e as famílias que pleitearam e conseguiram vaga para seu filhos e filhas. Esses dados servirão de base para análise de posicionamentos que estes atores revelarão e que se relacionam com esta investigação.

Para Nisbet e Watt (1984, p. 74 apud SARMENTO, 2003, p.157), essas informações recolhidas permitem:

[...] explicar o que eventualmente não converge, a partir de outras fontes e ângulos de visão, e confirmar mais seguramente o que converge. Mas não apenas. A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre a divergência, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar de agir [...].

Desse modo será possível discutir quais as percepções que os atores relacionados diretamente com a EEI-UFRJ têm das formas de acesso à escola e quais as repercussões disso na unidade.

Elegendo como objeto de estudo o acesso à Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo do tempo, com todas as suas nuances e contradições, faz-se necessário dizer que esta dissertação contará predominantemente com o aporte sociológico, sem desprezar conceitos históricos e filosóficos. Isso porque essas ciências ajudam a clarificar conceitos que emergem da questão do acesso à educação, tais como: igualdade, desigualdade, diferença, universalização do ensino, justiça

social, democratização, equidade, capital (econômico, social e cultural), identidades sociais, mudança social, atores sociais, políticas públicas, entre outras questões que cercam essa problemática do ponto de vista de alguns autores presentes na literatura internacional e nacional.

Alguns estudos têm contribuído na conceituação teórica dos temas que emergem da questão do acesso, entre eles os de Rawls (1997, 1998 e 2003), no que concerne à justiça e os estudos de Bourdieu (1998), que introduzem os conceitos de capital cultural e meio social como parâmetros de influência nos enunciados dos autores. Outras contribuições poderão advir de Touraine (sociólogo dos movimentos sociais) e Dubet (através da sociologia da experiência).

Esses autores acreditam que na modernidade, ator e sociedade estão dissociados. Touraine vai mostrar um indivíduo isolado e angustiado, em uma sociedade em crise. Este autor reconhece que o pesquisador deve analisar a relação entre ator e sistema, mesmo diante de um contexto de conflitualidade. Seu conceito de historicidade é particularmente interessante, já que este utiliza o caráter histórico dos fatos sociais, para demonstrar a capacidade que a sociedade possui de produzir-se a si mesma.

Combatem um contra o outro pelo controlo social dessa cultura industrial, para dar formas sociais diferentes às mesmas orientações culturais. O mecanismo social central é o conflito através do qual um campo de historicidade, um conjunto de modelos culturais, é transformado num sistema de relações sociais – que são sempre relações desiguais, relações de poder. (TOURAINÉ, 1996, P. 69)

Essas relações citadas por Touraine servirão de aporte teórico para entender a diversidade de destinatários que as diferentes formas de acesso na EEI-UFRJ, geraram ao longo do tempo. A teoria de Touraine funda-se na ideia de nova articulação entre ator e sistema social, onde “ele (o sistema) é o campo onde se produz a historicidade, aposta dos conflitos sociais e fundamentado na consciência do sujeito” (TOURAINÉ, 1996, p. 28). O autor acredita que o indivíduo tem o desejo de dar sentido ao conjunto de experiências da vida individual e criar assim uma história pessoal. Desse modo, o indivíduo torna-se sujeito de fato, quando se opõe à lógica de dominação social e passa a agir em nome da lógica da liberdade. Touraine percebe a relação entre movimentos sociais e historicidade.

Um movimento social é uma ação conflitual pela qual certas orientações culturais, um campo de historicidade, são transformados em formas de organização, definidas tanto por normas culturais gerais como por relações de dominação social. (TOURAINÉ, 1996, p.101)

Segundo Touraine (1994, p. 315) os atores articulam conservação e mudança, o que ele chama de duas faces do sujeito, uma que defende e outra que liberta.

Um sujeito é sempre ao mesmo tempo liberdade e história, projeto e memória. Se for só projeto, individual ou coletivo, ele se confunde com suas obras e nelas

desaparece; se for só memória, torna-se comunidade e deve submeter-se aos depositários da tradição. (TOURAINÉ, 1994, p.315)

Esses conceitos serão válidos para entender as diferentes visões que os atores têm da forma de acesso à EEI-UFRJ, bem como os conflitos instaurados por essa multiplicidade acerca do ingresso das crianças à escola.

Já Dubet (1996) é um sociólogo que apresenta produção teórica que dialoga com Touraine, analisando o movimento social, onde o ator coletivo se confronta com o sistema, articulando diferentes estratégias e lógicas de ação, numa efetiva construção de sua identidade. Para ele, é na experiência que o ator vai articulando uma ampla gama de lógicas. Para Dubet (1996, p. 95) a “experiência é uma atividade que estrutura o caráter fluido da vida”.

Os atores coletivos não se formam somente por agregação dos interesses materiais e simbólicos dos indivíduos, mas mostrando que estes não se reduzem àquilo que o sistema, seja a ordem ou o mercado, faz deles. (DUBET, 1996, p. 100)

Outro autor que tem dado contribuições importantes é Rawls (2003). Seu ponto de partida se baseia no princípio de que todos os bens sociais primários devem ser distribuídos igualmente, ou que haja uma distribuição desigual beneficiando aqueles com menos oportunidade. Não está atrelada à remoção completa das desigualdades.

Na concepção de Rawls (2003) existem conflitos entre vários bens sociais distribuídos. Por exemplo, se uma sociedade garante o acesso a uma determinada escolaridade e ao mesmo tempo exige que seja realizada em uma escola próxima à sua residência, entram em conflito a igualdade de oportunidade para o acesso à educação e a liberdade de escolha do indivíduo.

Essa concepção nos remete a um sistema de prioridades que justifique a opção por um dos bens em jogo no conflito.

Para Rawls (2003) acabamos escolhendo um bem e não outro, porque existe uma razão social forte para considerar um dos bens, mais importante do que outro. Esse conceito será utilizado para pensar que permitir o acesso à EEI-UFRJ para que qualquer família tente vaga, acaba com um benefício que foi conquistado por servidores da universidade. Aqui reside também uma escolha, que gera um conflito de interesses: o social em detrimento do trabalhista.

Desse modo, Rawls (1998) parte de três princípios para formar sua concepção de justiça:

1- da liberdade igual: equilibrando a máxima liberdade para cada indivíduo e ao mesmo tempo para o coletivo;

2- da diferença: a sociedade deve promover a distribuição igual, exceto se a desigualdade gerar um benefício maior para os menos favorecidos;

3- da oportunidade justa: as desigualdades devem estar relacionadas a posições acessíveis a todos, com condições de justa igualdade de oportunidades.

Mas para Rawls (1998) apenas esses princípios não resolvem os conflitos de interesses, é preciso estabelecer uma ordem de prioridades entre os princípios.

Conceitos tais como justiça e equidade parecem intrínsecas quando abordamos a questão da democratização do acesso.

Aristóteles há mais de dois milênios formulava definições para os termos:

A justiça e a equidade são, portanto, a mesma coisa, embora a equidade seja melhor. O que cria o problema é o fato de o equitativo ser justo, mas não o justo segundo a lei, e sim um corretivo da justiça legal. A razão é que toda lei é de ordem geral, mas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta em relação a certos casos particulares. [...] O equitativo é, por sua natureza, uma correção da lei onde essa é omissa devido à sua generalidade. (ARISTÓTELES, 1985, p. 109)

Para Aristóteles a justiça não é suficiente para considerar as individualidades e a equidade acaba complementando esses vácuos.

Na década de 1970, Rawls trata a temática da justiça e da equidade e ao longo dos anos vai revisitando seus próprios conceitos.

Para esse autor, o acesso à educação deve ser garantido, superando-se restrições individuais advindas de seu status social. Assim, “a sociedade também tem de estabelecer entre outras coisas, oportunidades iguais de educação para todos independentemente da renda familiar.” (RAWLS, 2003, p. 62)

Bolívar (2005, p. 44), recorrendo a Rawls, vai afirmar que a desigualdade social deve ser corrigida. Para ele, “pode haver uma igualdade formal de acesso à educação; mas, equitativamente, para garantir uma igualdade de oportunidade, devem-se apoiar os grupos mais vulneráveis com maiores recursos”.

Rawls afirma que existem três tipos de contingências que afetam as perspectivas de vida dos cidadãos, “sua classe social de origem; seus talentos naturais e sua sorte ao longo da vida.” (2003, p. 78 e 80) Após flertar com todos os autores citados acima, nos encontramos com Stephen Ball, que junto com outros pesquisadores propôs uma nova abordagem para o estudo das políticas. Antes, nas décadas de 1970 e 1980, o modelo usado para estudar as políticas, tinha base numa perspectiva linear, que definiam as fases do processo político como agenda, formulação, adoção, implementação, avaliação e reajuste. A ênfase dada nessas pesquisas era avaliar se uma política era eficaz ou não. Após a década de 1980 começam a surgir críticas a estes modelos lineares e começam a surgir abordagens e metodologias que consideram o contexto no qual as políticas são

formuladas. Após a década de 1990 surgem metodologias que tentam dar conta da complexidade das políticas.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores vai considerar não só os formuladores das políticas, mas principalmente, aqueles que dão sentido às políticas, que são os atores que se encontram no contexto das práticas.

Vamos aprofundar esta questão no capítulo 4, quando vamos ver quais questões do ciclo das políticas nos interessam particularmente nesta pesquisa.

Neste primeiro capítulo, faz-se necessário uma exposição das constituições das políticas atuais e as que dizem respeito à questão do acesso, perpassando a história da Educação Infantil, assim será possível fazer uma análise da atual conjuntura em que estão sendo formuladas e implementadas as políticas públicas que ampliam e democratizam o acesso a estes espaços para a primeira infância, no âmbito universitário.

Em seguida, no segundo capítulo, apresentaremos um breve histórico acerca das creches que cresceram no bojo universitário brasileiro. Desse modo será possível contextualizar a criação dessas creches, bem como a demanda social que estas atendiam. Essa sessão será importante para entender onde está inserido o objeto desta pesquisa, a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No terceiro capítulo pretendemos expor e analisar a EEI-UFRJ, procurando evidenciar traços de sua trajetória que nos ajudem a entender as formas de acesso que esta escola ofereceu ao longo das décadas. Desse modo será possível analisar como em 2013 a escola abre o acesso para que qualquer família possa pleitear vagas para seus filhos e filhas, motivada pela Resolução CNE/CEB 1/2011, depois de décadas de um acesso subjetivo e restrito para um grupo de beneficiários seletos.

Posteriormente, no capítulo quatro serão apresentados os dados levantados, no que tange às formas de acesso praticadas pela EEI-UFRJ ao longo de sua história. Os documentos levantados serão contrastados com as falas de diferentes atores que configuram ao longo dos tempos a EEI-UFRJ (gestores, profissionais de educação infantil, famílias). Por fim, faremos as considerações.

## CAPÍTULO 2. POLÍTICAS DE ACESSO A EDUCAÇÃO INFANTIL

“As crianças, desde pequenas, devem ser respeitadas como sujeitos de direitos”.

(Aquino, 2009, p. 264)

Neste capítulo vamos contextualizar as políticas públicas destinadas à Educação Infantil, Através dessa reunião de dados será possível ver como o acesso das crianças pequenas à escola, esteve negligenciado durante muitas décadas e por diferentes governos. Esse erro histórico tem repercussões nos dias atuais. Por este motivo é tão importante resgatar o passado para entender as dificuldades que a área encontra para consolidar e efetivar políticas públicas para a infância.

Dados recentes, do ano de 2011, levantados pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República demonstraram que o ingresso das crianças na educação infantil ainda é desigual conforme a variação de renda.

Nesse estudo notou-se que 45% das crianças com até 3 anos de idade das famílias 10% mais ricas freqüentavam creches, quando essa análise voltou-se para as famílias 10% mais pobres, o acesso a educação infantil foi quase quatro vezes menor, alcançando cerca de 12%.

Esses são dados alarmantes para um país que entende o acesso a educação como um direito fundamental na Constituição vigente.

Neste capítulo vamos percorrer a trajetória da política para a educação infantil e para a infância e quais são os caminhos e descaminhos dessa temática dentro do cenário educacional brasileiro.

A educação infantil, que atualmente constitui-se como primeira etapa da educação básica, é hoje uma política pública que obriga o Estado em prover o acesso a todas as crianças a partir dos 4 anos de idade, cabendo a municípios o planejamento dos estabelecimentos de educação infantil.

Mas ainda hoje o que podemos notar é um descompasso entre o que manda a legislação e a prática em si. Para entender a realidade atual de políticas educacionais da educação infantil faz-se necessário uma breve contextualização histórica para entender essa situação marginalizada em que a educação infantil esteve presente até bem recentemente nas práticas e nas políticas educacionais.

Mas antes de tratar especificamente da proposta específica, vamos procurar contextualizar o termo “política”, já que para Shiroma e outros (2007) seu uso freqüente acaba prenunciando a multiplicidade que lhe é atribuída. Isso porque, em cada fase histórica o termo revelou uma face.

A origem do termo deriva de *polis – politikós*, que foi atribuído a tudo o que diz respeito à cidade. Aristóteles foi quem primeiro trata sobre o tema, introduzindo um debate acerca da natureza, das diferentes formas de governo e, ainda, das diferentes funções e divisão do Estado<sup>7</sup>. Já Bobbio (1982) traz um novo enfoque para o termo, sinalizando o deslocamento do significado de política, designando um campo dedicado ao estudo de atividades humanas que estão articuladas às coisas do Estado.

Na modernidade, segundo Shiroma e outros (2007), o termo, fundamentalmente, tem relação com atividades que são imputadas ou que emanam ao Estado moderno capitalista. Desse modo, a política implica nas relações de poder do Estado ao atuar, proibir, planejar, legislar, ordenar, enfim, intervir nos grupos sociais e nos territórios.

Já o termo políticas públicas, anuncia a correlação de forças emanadas do Estado, dando abertura para a implementação da face social dessa força, onde estão em jogo o “equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades”. (idem, 2007, p. 8)

Para Esping-Andersen (1993) o conceito de políticas públicas está ancorado em três possibilidades:

- a) a universalista – que está fortemente calcada na intervenção do Estado;
- b) a corporativista – onde a cidadania social é estruturada segundo as contribuições que cada setor proporcionaria ao Estado; e
- c) residualista – Estado atende apenas os menos favorecidos e o mercado acaba suprindo serviços para aqueles que podem pagar por eles.

Para Nunes e outros (2011), no caso brasileiro, temos acompanhado nas últimas décadas, a predominância de políticas públicas universalistas e das residualistas.

Segundo Cunha (2009, p. 21) no Brasil observamos uma adiantada corporativização da vida política. Um fenômeno chamado por Almeida (1989, p. 55) de “**boom** da arte da associação”. Em nosso país existe um grande número de sindicatos, associações dos mais variados tipos, defendendo as mais diversas causas, de forma bem específica.

Mas para Cunha (idem) esse grande número de grupos organizados, não significa que a nossa sociedade seja organizada e participativa, já que essas associações representam apenas parcelas minoritárias da população. Mas o autor também pondera que apesar de representar minorias, estes grupos têm papel de destaque, pois acabam sendo importantes interlocutores com o

---

<sup>7</sup> Na obra *A política*, considerado o primeiro tratado sobre o tema.

governo. Cunha (idem) defende a ideia de que “governar é cada vez mais intermediar os interesses que toda essa rede de entidades representa.”

Segundo Cunha (idem), o corporativismo apresenta duas armadilhas: pode aumentar e legitimar desigualdades já freqüentes na nossa sociedade. Por outro lado, o corporativismo pode “potencializar uma nova força conservadora, a despeito da retórica que enfatiza o caráter democrático da luta pelas reivindicações dos grupos sociais cujos interesses cada entidade representa.”

Desse modo as políticas públicas constituem-se basicamente por seu caráter social, com foco em áreas com amplo alcance tais como: educação, saúde, cultura, previdência, habitação, etc. – que servem como importante estratégia para o Estado capitalista. Assim entendemos que:

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo.  
(SHIROMA, 2007, p. 8-9)

Para analisar profundamente o termo, seria necessário uma incursão pela dinâmica do movimento do capital e os processos sociais que entram em conflito com este. Recorrendo a Shiroma, seria necessário “transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. (2007, p. 9)

Estamos certos de que as políticas educacionais, que recorrentemente estão sob um prisma benfeitor e humanitário, vão estar sempre expressando as contradições entre o que está no discurso e o que está no papel. Na educação infantil tal certeza fica ainda mais gritante, como poderá ficar claro neste capítulo.

Quando pensamos na questão política de educação e da escola, a questão da igualdade (e também da desigualdade) parece vir intrinsecamente relacionada.

O dilema da igualdade e da desigualdade reside no fato de que a lei não pode ser a mesma para sujeitos que são desiguais.

Outro dilema, diz respeito aos diferentes, já que quando se luta contra privilégios, todos são colocados em pé de igualdade, desconsiderando particularidades de raça, classe e sexo. Estes aspectos, historicamente tem se mostrado decisivos para o acesso a diversos serviços e direitos, entre eles a educação.

Segundo Rousseau (2003, p. 30) “as leis são sempre úteis para os que possuem e prejudicial para os que nada têm”.

Para este autor, os processos de mudança política são geralmente dolorosos, já que a vontade particular tende às predileções e a vontade geral à igualdade. Desse modo às questões políticas são tão frágeis e sujeita a tensões.

Rousseau entende a igualdade como uma renúncia de interesses particulares, e, portanto a lei é o princípio da igualdade humana. Mas o autor pondera que a lei pode estabelecer privilégios, mas não o concederá nomeadamente a nenhuma pessoa. Tais privilégios poderão ser destinados às classes e até especificando quais as qualidades que essas classes deverão ter.

Segundo Ribeiro (2006), ao estudar Hobbes, demonstra como este atribui ao fato de sermos iguais, a motivação para desejar mais que o outro. Segundo Hobbes, será da igualdade a origem da concorrência. Desse modo, a desigualdade nasceria desse processo.

Para Marx e Engels, a moderna sociedade burguesa simplificou os antagonismos de classe. Para estes autores, a sociedade como um todo dividiu-se em dois campos inimigos e opostos entre si: a burguesia e o proletariado.

O papel desempenhado pela burguesia foi importante, já que centralizou as propriedades em poucas mãos e aglomerou a população. Para Marx e Engels (2004, p. 50)<sup>8</sup> “a consequência necessária disso foi a centralização política”. Desse modo as nações foram criadas a partir de províncias com leis, governos e interesses diversos.

O proletariado sinalizado por Marx e Engels passa por várias fases de desenvolvimento. A luta deste grupo contra a burguesia nasce junto com a própria divisão de classes.

No início a luta é individualizada e depois formam grupos com interesses comuns, dando origem aos sindicatos.

Esse retorno aos clássicos é importante para pensar nas desigualdades sociais que verificamos hoje em tantos aspectos, mas que fica nítido que a educação parece ser o principal deles. A falta de acesso à educação procura reproduzir um grupo que desconhece seus direitos, que se conforma e que não reivindica.

Para Marx e Engels toda sociedade repousou no antagonismo entre a classe de opressores e de outro lado, a de oprimidos. “Mas, para que uma classe possa ser oprimida, é preciso que lhe

---

<sup>8</sup> Original de 1848, sob o título original de *Manifest der Kommunistischen Partei*.

sejam asseguradas condições nas quais possa ao menos dar continuidade à sua existência servil”. (2004, p. 56)

A educação, ou melhor, a ausência do direito ao acesso, parece que tem servido historicamente para a manutenção desse antagonismo de classes verificado pelos autores.

Marx quando analisa “A questão judaica”<sup>9</sup> fala dos privilégios e da emancipação. Para o autor não é possível pensar em nenhum tipo de emancipação, sem que antes o indivíduo emancipe a si próprio e para isso é necessário que os seres sejam cidadãos antes de qualquer outro título.

Marx recorre a Bauer, que diz que a igualdade está dominada e fragmentada por privilégios. A ausência da liberdade individual acaba dividindo os cidadãos em opressores e oprimidos.

Para Marx o papel do Estado é o de intermediar a humanidade e a liberdade humana.

O Estado elimina, à sua maneira, as distinções estabelecidas por nascimento, posição social, educação e profissão, ao decretar que o nascimento, a posição social, a educação e a profissão são distinções não políticas; ao proclamar, sem olhar a tais distinções, que todo o membro do povo é igual parceiro na soberania popular e ao tratar do ponto de vista do Estado todos os elementos que compõem a vida real da nação. No entanto, o Estado permite que a propriedade privada, a educação e a profissão actuem à sua maneira, isto é, como propriedade privada, como educação e profissão, e manifestem a sua natureza particular. Longe de abolir estas diferenças efectivas, ele só existe na medida em que as pressupõe; apreende-se como Estado político e revela a sua universalidade apenas em oposição a tais elementos. (MARX 1993, p. 44-45)

Desse modo o Estado político é, segundo Feuerbach e utilizado por Marx (1993), a vida genérica do homem, oposto a sua vida material.

Na vida social, as pessoas estão submetidas a uma dupla personalidade alertada por Marx, simultaneamente vivem na comunidade política e, portanto, é considerado um ser comunitário. Já na sociedade civil, este mesmo indivíduo é simplesmente privado, assim trata os seus pares como meios, “degredando-se a si mesmo em puro meio e tornando-se joguete de poderes estranhos”. (1993, p. 45)

O homem, na sua realidade mais íntima, na sociedade civil, é um ser profano. Precisamente aqui, onde aparece a si mesmo e aos outros como indivíduo real, surge como fenómeno ilusório. Em contrapartida, no Estado, onde é olhado como ser genérico, o homem é o membro imaginário de uma soberania imaginária, despojado da sua vida real individual, dotado de universalidade irreal. (MARX, 1993, p. 45)

---

<sup>9</sup> Livro com mesmo nome. Original de 1843, sob o título de *Zur Judengrabe*.

Segundo Marx, a ideia dos direitos não é inata da humanidade, foi sim, conquistada através de luta contra as tradições históricas no qual foi educado. Foi na luta contra os privilégios transmitidos de geração em geração, que está ancorada as leis e a política que temos na atualidade.

Para Bauer, utilizado por Marx, esses direitos “constituem resultados da cultura e só podem possuí-los quem os mereceu e ganhou”. (1993, p. 53)

O processo educativo é dinâmico e apresenta nuances interessantes para analisar a implantação de políticas públicas e a escola constitui-se como um *loci* privilegiado para analisar os discursos e as leis, enfim, as políticas que são pensadas e direcionadas para ela.

No que tange as políticas públicas para a educação, Shiroma denuncia que precisamos estar alertas, já que segundo ela, as medidas que são implementadas em nosso país há anos, são cuidadosamente planejadas há luz de recomendações de organismos multilaterais. Isso significa dizer que a maior parte das ações pensadas pelo governo para a população, não emanam dos interesses sociais, mas em nome do capital. Isso acaba explicando por que a educação tem sido alvo freqüente de programas e “pacotes” que desconsideram as diferentes etapas da educação, a questão territorial, a equipe pedagógica e, principalmente, seus destinatários: as crianças.

Um dos principais organismos que ditam os norteamentos referentes à educação, é o Banco Mundial, uma agência que além de induzir, financia essas ações. Para Shiroma (2007, p. 61) “tem sido no plano de financiamento de políticas e disseminação de ideologias que essa agência vem se destacando. Como não poderia deixar de ser, também produziu documentos sobre a problemática em tela”.

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

Quando a educação infantil brasileira é analisada em sua atualidade e contextualizada historicamente, o que se nota é um processo de lenta institucionalização. Para entender as contradições e nuances da questão do acesso a educação infantil faz-se necessário perceber como essa lentidão ao longo da história, tem repercussões ainda nos dias de hoje.

Essa lentidão constitui-se durante muitos anos, como descaso das políticas públicas no que concernem as questões da infância. Esse descompasso está profundamente relacionado à própria história da família, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a uma nova concepção de

infância que tem como marco inicial a constituição de 1988 e que se consolida com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

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

Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como ‘estagnada’ e ‘omissa’, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance. Nesse contexto onde escasseiam os recursos e o apoio público, alternativas de diversos grupos espalhados por todo o País não podem ser ignoradas, como não se pode ignorar a grande massa excluída de seu atendimento por falta não só de legislação, mas também, e principalmente, de medidas práticas que a efetivem.  
(KRAMER, 1987, p. 98)

A educação infantil apresenta contradições e um forte ranço assistencialista, já que na história da educação brasileira esta foi alvo tardio de preocupação educativa.

No cunho jurídico a educação infantil foi ganhando espaço de forma lenta e com retrocessos. Para Nunes e outros (2011) a formulação de políticas está diretamente ligada à visão que a sociedade tem de família e, principalmente, de crianças.

Vários estudos ( Faria & Palhares, 1999; Campos, 2002, 2009; Oliveira, 2002 Craidy, 2001; Bujes, 2001) que analisam a realidade acerca da educação infantil brasileira, constataam a distância entre o ideal e o real, o proposto na lei e o realizado de fato. Ao final deste capítulo o leitor poderá constatar tal divórcio, alertado por Campos (2002), entre a legislação e a realidade. Para Campos existe uma oposição entre aquilo que afirmamos nos discursos e o que de fato praticamos na realidade. Com isso, os instrumentos legais, tendem a optar por “diretrizes amplas e a ausência de previsão de mecanismos operacionais efetivos que garantam a aplicação daqueles princípios na realidade.” (idem, 2002, p. 28)

A Constituição de 1934 mencionava pela primeira vez, a competência da União em traçar diretrizes da educação nacional. Além disso, incumbia a si própria e aos entes federados: “estimular a educação eugênica<sup>10</sup>, amparar a maternidade e a infância, socorrer as famílias de prole numerosa”; entre outros. Tais artigos demonstram o controle que o Estado deveria impor aos considerados “desvalidos”.

---

<sup>10</sup> Movimento organizado durante os anos 1910 e 1920, quando o médico e eugenista Renato Kehl iniciou a campanha de divulgação da eugenia no Brasil. Existe uma forte associação da eugenia com a higiene. Segundo Souza (2008, p. 146) a eugenia brasileira desse período se caracterizou por um modelo de “eugenia preventiva”, com o objetivo de “contribuir para o aperfeiçoamento da nacionalidade e para a reposição do Brasil no cenário internacional.”

Esta legislação ainda determinou que fosse fixado um plano nacional de educação, que entre um de seus norteadores apontava a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível”. Sinalizava ainda o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.”

Com isso o primeiro projeto foi encaminhado pelo Poder Executivo ao Legislativo em 1948. Os debates acerca do que seria a primeira LDB, levaram mais de uma década, sendo finalmente publicada em 20 de dezembro de 1961, com dois artigos dedicados a chamada Educação Pré-Primária.

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Esses artigos são o cerne da história de creches universitárias, que terão início na década seguinte. Esse assunto será mais detalhado no capítulo três.

Teixeira denunciava já em 1959, o teor desigual da na época, futura LDB, afirmando se tratar de “um sistema dual de educação: a escola primária e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite”.

Em 1971 foi apresentada uma nova versão da LDB, em pleno regime militar. Nela estava expresso o sentimento de guarda com relação à criança pequena, reduzindo-a na condição de carente e ser em falta: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”

O termo “velar” é interessante de ser analisado, já que apenas para esta faixa etária ele é utilizado, ou seja, é a única ocorrência em toda a lei. Outra característica importante de ser destacada diz respeito ao significado da palavra, que pode ser atribuído tanto ao gesto de cobrir, encobrir, esconder e ocultar; como também o ato de ter cuidado, dispensar atenção e estar alerta e vigilante. Esse duplo significado parece demonstrar as contradições jurídicas, políticas e práticas da Educação Infantil ao longo de sua história.

Tal abordagem da educação pré-escolar, a nível de legislação, pode ser criticada por sua superficialidade, por um lado, como também não apresentar as formas de viabilizar, na prática o atendimento. Pode-se indagar, assim, o que significa ‘velar’ e como podem ser ‘estimuladas’ as empresas (públicas e privadas), autarquias e fundações, para que forneçam educação pré-escolar aos filhos de mulheres que nelas trabalham.

(KRAMER, 1987, p. 97)

Kramer também constata que as políticas destinadas à infância na década de 1980, principalmente, ainda consideravam a família, como “doente, o meio, inadequado, a cultura, inferior”. (1987, p. 105)

A Constituição de 1988 representa avanços legais para a infância, já que reconhece a educação como direito das crianças, mesmo as bem pequenas, transferindo as escassas experiências de creches que estavam no sistema de assistência social, para o âmbito educacional.

A Constituição de 1988 já sinalizava o direito das crianças e suas famílias contarem com instituições onde pudessem ser cuidadas e educadas, mas ainda hoje, depois de décadas esse direito permanece como um desafio.

Entre diversos elementos, aqueles que parecem mais urgentes, dizem respeito ao acesso e a qualidade do atendimento. Mas a busca de uma identidade para a área é necessária, já que só na década de 1990 a educação infantil passa a integrar a educação básica do nosso país, com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Isso significa dizer que antes disso as creches e pré-escolas de muitos municípios brasileiros, estavam vinculadas as Secretarias de Bem Estar Social e não a Educação. Esse fenômeno teve repercussão no âmbito universitário, na maioria daquelas que dispõem de creches universitárias, já que como constatou a ANUFEI (Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil) existem ocorrências variadas de instituições vinculadoras, entre as mais improváveis estão: Unidade de Administração de Pessoas/Hospital de Clínicas, Departamento de Economia Domestica, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho e Pró-Reitoria de Recursos Humanos.<sup>11</sup>

A LDB, Lei 9.394/96, vai chamar de educação infantil o atendimento em creches (para crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 6 anos). Na realidade a idade da pré-escola é de 4 a 5 anos e onze meses, já que as de 6 já fazem parte do ensino fundamental de nove anos. Tais particularidades acabam conferindo, assim, um cunho legal ao trabalho realizado com a infância.

Segundo Shiroma (2007, p. 75) essa mudança teve repercussão grande, pois “rapidamente, essa área transformou-se numa das habilitações mais demandadas nos cursos de pedagogia e numa fértil e promissora linha de pesquisa.”

---

<sup>11</sup> Parecer CNE/CEB N°: 17/2010

Embora a atual LDB, só apresente três artigos que tratam especificamente da educação infantil, ainda que de forma sucinta e genérica, apresenta avanços no sentido de atribuir-lhe o teor pedagógico. (LEITE, 2005)

Mas assim como essa LDB representou avanços, também caracterizou retrocesso para a área. Pois priorizou o ensino fundamental na questão do financiamento.

A LDB manteve a obrigatoriedade e a gratuidade restritas ao ensino fundamental, sustentando, genérica e despreocupadamente, a necessidade de uma progressiva expansão da educação infantil e do ensino médio. A LDB foi vaga nas diretrizes e omissa em relação às bases. A rigor, a reestruturação da educação básica dar-se-ia por meio do FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 e pela Lei 9.424/96. Este Fundo aprofundou a municipalização espúria, deixando desguarnecidas, em termos orçamentários, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino médio. (LEHER, 2010, p. 375)

Segundo Leher (idem), as principais críticas feitas ao FUNDEF estavam centradas não só na focalização no ensino fundamental, mas também na reduzida participação da União, no que tange o financiamento, já que se consideramos a recepção dos tributos do país, por este ente federado é ainda, muito modesta.

Já Didonet (1977, p. 101-103) afirmar que a LDB não contribuiu com a educação infantil, pelo contrário, o que se nota é um retrocesso quando comparamos a legislação de 1961 e a de 1971.

Segundo este autor, isso aconteceu já que a legislação deixa diversas brechas possíveis de inúmeras interpretações. Para Didonet a LDB poderia ser mais específica no que tange a educação infantil.

A LDB restringia a obrigatoriedade e gratuidade da educação ao ensino fundamental. Para Leher a LDB acabou sustentando “genérica e despreocupadamente a necessidade de uma progressiva expansão da educação infantil e do ensino médio”. (2010, p.375)

Leher constatou que este Fundo “aprofundou a municipalização espúria, deixando desguarnecidas, em termos orçamentários, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino médio”. (2010, p. 375) Olhando por este prisma fica nítido que a nomenclatura “fundamental” para esta etapa está bem apropriada.

O processo de construção da educação infantil depende de esforços que perpassam por políticas públicas destinadas a infância, democratização do acesso e o investimento em pesquisas que possam dar conta de construir e compartilhar conhecimentos dessa área.

Até bem pouco tempo o debate sobre a temática da educação infantil era pouco desenvolvida no país, principalmente no que diz respeito ao pensamento político para a área. Sonia Kramer foi uma das pesquisadoras pioneiras e ajudou a difundir e despertar o interesse de muitos outros

estudiosos. Sua tese de mestrado, que logo se transformou no livro intitulado *A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*, data de 1979 e ainda hoje é um referencial para se pensar e política de educação infantil no país.

Para Kramer (1987) são as diferentes concepções de criança que ditarão o tom dos discursos e das práticas políticas de atenção a faixa etária. Essas ações iniciais apresentavam em seu seio um alto grau de cunho compensatório, já que as crianças das classes populares eram vistas como “carentes” e “inferiores” aos padrões considerados normais.

Com essa concepção as políticas públicas são implantadas sob o pretexto de reduzir o fracasso e reduzir os gastos. Assim diversos programas e políticas vão aparecendo ao longo da história: do livro didático, das reformas educacionais, de formação de professores, universitária, das avaliações educacionais.

O ponto de partida dos propositores da política assenta-se sobre o diagnóstico da crise. Constroem um cenário obscuro com as estatísticas de fracasso escolar e de analfabetismo funcional e comparam-nas com dados internacionais para concluir que o deteriorado quadro educacional brasileiro deve-se não à falta de recursos, mas à ineficiência em sua gestão. Por meio de um discurso prescritivo, justificam a necessidade de mudanças em função da centralidade da educação e do conhecimento para a realização, em nosso território, da chamada sociedade da informação. (SHIROMA, 2007, p. 92)

Assim surgem as primeiras iniciativas brasileiras no sentido de fazer algo por essa infância “desprovida”, ainda muito ancorada no filantropismo e na iniciativa privada.

As origens dos programas de educação compensatória são norte-americanas e tem segundo Kramer (1987) fatores explícitos e não-implícitos para ocorrer.

Durante o século XIX surgiram pequenos movimentos, tanto nos Estados Unidos como na Europa, que tentaram institucionalizar a educação pré-escolar. Surgem na década de 1870 alguns jardins de infância nos Estados Unidos destinados para crianças pobres, principalmente imigrantes. A ludicidade desses espaços sofreu críticas das escolas elementares, o que provocou a queda do movimento de institucionalização, por volta de 1900.

Só no período pós Segunda Guerra Mundial é que o movimento ganha novo gás, com a inserção de mulheres nas indústrias e a ausência do pai que estava envolvido na guerra. Com essa urgência o atendimento apresentou proporções numéricas bem elevadas, o que deu visibilidade inicial a área.

Para Kramer (1987) entre os fatores não-implícitos da educação compensatória está a de “remediar” a sociedade e as crianças com a educação infantil. Isso significa dizer que este espaço é

difundido com a pretensão de salvar a sociedade e promover a mudança social, promovendo assim à ainda tão desejada democratização das oportunidades educacionais. O perigo que reside é que ao difundir tais idéias mascaram-se os reais problemas sociais e deixa-se de discutir outros problemas que são mais complexos e que dizem respeito aos aspectos políticos e econômicos. Segundo Kramer essas propostas visam “culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança”. (1987, p. 30) Desse modo as políticas ficam isentas de realizar ações concretas no presente. Ao confundir reforma pedagógica com mudança social, o pré-escolar é difundido como remédio para os mais diferentes problemas que ocorrem na sociedade.

Shiroma compartilha da mesma ideia de Kramer, afirmando que as políticas públicas, de modo contraditório, procuram “resolver no e pelo sistema de ensino aquilo que ele, por si só, é incapaz de solucionar”. (SHIROMA, 2007, p. 12) Para a autora reside aqui uma construção ideológica, que vai revelar uma concepção de progresso, onde tempos melhores estão sempre projetados no futuro.

Para Kramer (1987) é pouco pensar que os problemas econômicos serão superados sem que se modifiquem as relações de produção existentes. Tal atitude reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Com toda essa manobra, a educação muitas das vezes acaba contribuindo para manter ou modificar certa realidade social, longe então, de promover a transformação da conjuntura política e econômica.

Nessa visão a democratização da educação serve apenas para abarrotar escolas com aqueles que antes não tinham acesso a ela. Assim, divulga-se que estão dando às crianças as mesmas oportunidades de ascensão social. Aqui reside para Mello (1979, p. 25) “o conflito entre igualdade de oportunidade e igualdade de condições”. Para essa autora só é possível falar em democratização do ensino, acompanhada de distribuição de riquezas e benefícios. O que significa dizer que igualdade de oportunidade precisa vir acompanhada de igualdade de condições. Mas há que se pensar neste contexto educacional, que uma escola mais cedo, nessas condições irá compensar o que lhes falta ou inculcar padrões ideológicos precocemente?

Mas Kramer (1987) salienta que isso não significa que a educação esteja destituída de sua autonomia de ação. Pelo contrário, a prática tem um alto poder de atuação política, mas esses aspectos poderão servir para manter ou mudar a realidade social.

Uma escola autoritária tem desempenhado um importante papel, no sentido de manter a estrutura social de classes da sociedade capitalista. Assim, parece ser “natural” que filhos ocupem o lugar de seus pais através do desempenho escolar.

Moncorvo Filho (1927) ao analisar o histórico da proteção a infância no Brasil, situou-o em três momentos históricos. O primeiro período, de 1500 até 1874, onde quase nada se fazia no sentido de atender crianças nessa faixa etária. O quadro jurídico também inexistia, dando conta apenas daqueles considerados “menores desvalidos”. Até 1874 existia apenas a chamada “Casa dos Expostos”, “dos Enjeitados” ou simplesmente a “Roda”. Essa instituição surgiu por volta de 1738, pelo comerciante português Romão Duarte e neste lugar eram deixadas as crianças abandonadas.<sup>12</sup>

O segundo período levantado por Moncorvo Filho (idem) compreende os anos de 1874 até 1899. As primeiras iniciativas voltadas para a infância apoiaram-se numa concepção higienista e moralizante, culpando as famílias e principalmente as mães, pela mortalidade infantil da época<sup>13</sup>. Nota-se que a época foi marcada por muito discurso e visibilidade para uma imagem distorcida da criança, mas, sobretudo por poucas ações concretizadas. Para Kramer, “se existiram algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre”. (KRAMER, 1987, p. 53)

O primeiro Jardim de Infância brasileiro só aparece nesse segundo período, em 1875, pelo médico e educador Joaquim José de Menezes Vieira e sua esposa Carlota, o Colégio Menezes Vieira estava localizado no Centro do Rio de Janeiro.

Nesse período foi criado ainda, em 1899, o Instituto de Proteção e Assistência a Infância, com sede também no Rio de Janeiro. Este órgão elaborava leis, criava espaços de atendimento à infância e atendia aos menores de oito anos. Depois desse período surgem algumas experiências de creches fabris que atendiam filhos de operárias.<sup>14</sup>

O referido instituto criou em 1919, o Departamento da Criança no Brasil, que foi implantado e mantido por Moncorvo Filho, sem auxílio do Estado. Esse departamento realizou levantamentos sobre a situação da proteção a infância no Brasil, mortalidade infantil, além de realizar congressos sobre temáticas referentes à infância.

---

<sup>12</sup> A instituição criada por Romão Duarte mudou de endereço algumas vezes, mas ainda hoje existe com o nome de seu fundador, abrigando crianças órfãs através de filantropia. A configuração de Roda existiu até 1938, terminou motivado pela criação do Juizado de Menores.

<sup>13</sup> Segundo Moncorvo Filho (1927), no Rio de Janeiro, em 1882 o número da mortalidade infantil chegava a alarmantes proporções de 460 por 1.000 no nascimento e 410 por 1.000 na faixa etária até 7 anos de idade.

<sup>14</sup> Sobre creches de fábricas ver: LOPES, Isabela Pereira, *Sonhos em Retalhos: a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo- RJ (1946-1970)*. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

No período anterior a 1930, os assuntos ligados a educação eram tratados pelo Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça. Tal fato demonstra a pouca preocupação na época, com os assuntos referentes à educação.

O terceiro período compreende o pós 1922, quando surgem ações mais concretas de assistência a infância, em nome do “desenvolvimento nacional”. Esse período merece destaque, já que ele irá desenhar o pano de fundo que será determinante para determinar o quadro atual da educação infantil brasileira. Foi neste ano, que o Departamento da Criança no Brasil organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção a Infância. Neste evento estiveram representadas as esferas públicas e privadas. Houve um forte apelo para que as autoridades apoiassem iniciativas de assistência às crianças pequenas.

A fase que vai da década de 1930 até 1980 é apontada por Kramer como um período de introdução de um cenário político mais efetivo para as questões da infância. A autora inicia esse terceiro período com a década de 1930, já que segundo ela, foi um período em que “a causa da criança despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares”. E continua afirmando que “num contexto de reforço ao patriotismo e por questões de conciliações políticas foram tomadas medidas burocráticas que influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimento a infância”. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública foi um marco para essa fase, em 19 de novembro de 1930.<sup>15</sup> Esse ministério criou em 1940, o Departamento Nacional da Criança (DNCr.), órgão que procurou centralizar o atendimento e ações destinadas a infância brasileira durante décadas. Esse departamento diferenciava daquele mantido por Mancorvo Filho, já que apresentava caráter público. É importante destacar a criação do DNCr., já que em 1970 ele foi transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil e posteriormente na Divisão Nacional de Proteção Materno-Infantil. Este órgão apresentou diferentes denominações até ser extinto em 1996.<sup>16</sup>

Uma das primeiras gestoras do órgão acima citado foi a médica e sanitarista Dalva Coutinho Sayeg, quando este era conhecido por Coordenação de Proteção Materno-Infantil (CPMI). Ela esteve à frente da coordenação entre os anos de 1973 e 1975. Alguns anos depois esta médica

---

<sup>15</sup> Criado através do Decreto nº 10.402 e constituído por quatro departamentos: Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência Pública e Departamento Nacional de Medicina Experimental.

<sup>16</sup> Em 1976 passou a se chamar Divisão Nacional de Saúde Materno-Infantil (DINSAMI). Em 1990 passou a ser denominado de Coordenação de Saúde Materno Infantil (COR-SAMI). Foi finalmente extinto em 1996.

estaria criando e dirigindo a Creche Universitária da Universidade Federal do Rio de Janeiro, campo desta pesquisa. No quarto capítulo dessa dissertação, que se refere ao histórico da Escola de Educação Infantil da UFRJ a atuação de Dalva será aprofundada.

Com relação ao DNCr, Kramer diz que sua atuação e prioridades sempre foi muito desigual com assuntos referentes a educação. Isso porque, não existiam critérios para distribuição dos recursos pelos Estados e nem em que áreas, desse modo “os recursos destinados a assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas da saúde”. (KRAMER, 1987, p. 67)

O foco desse departamento esteve amplamente a serviço do assistencialismo e do higienismo. Essa tendência pode ser confirmada, com as ações do departamento, no decorrer da década de 1950: programas e campanhas no combate a desnutrição, vacinações, além de estudos e pesquisas de cunho médico. Nota-se ainda um foco de ações que visavam “fortalecer as famílias”, numa clara demonstração de moralização e higienismo.

Nesse período é possível notar que diferentes esferas são responsabilizadas pelo atendimento das crianças: a iniciativa privada, a oficial e, também a sociedade. Existiam ainda, parcerias onde o custo era rateado, mas a direção e o controle geralmente eram centralizados nas mãos do governo. Esses parceiros do governo geralmente eram entidades religiosas, médicos e leigos interessados em filantropia.

Persistia neste modelo muitas contradições, já que muitos defendiam que o governo deveria custear creches, mas os municípios não dispunham de meios próprios para. Isso abria espaço para iniciativas individuais e de entidades com grande capital para investir.

A desresponsabilização do Estado é uma tendência ainda forte e que foi verificada por Shiroma, nela o cidadão é convocado para ser solidário e se responsabilizar assim por atribuições que deveriam ser estatais. É citado um artigo de Fernando Henrique Cardoso, que foi presidente do Brasil<sup>17</sup> e sociólogo, que afirma que a *ação estatal* deve ser substituída pela *ação pública*. Já que a primeira, ao seu ver é burocrática e ineficiente, enquanto que a segunda é baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão.

Kramer (1987) aponta duas tendências que nos dias de hoje ainda são observadas: o governo levanta e demonstra um problema (aqui no caso, a desassistência as crianças pequenas), a seguir demonstra sua incapacidade de resolver devido a dificuldades financeiras. A outra tendência diz

---

<sup>17</sup> De 1995 a 2003, em dois mandatos.

respeito à visão assistencialista e paternalista de proteção a infância brasileira, assim as escassas ações e atendimentos eram antes de tudo um favor, uma benevolência política e não um direito como de fato é. Essas tendências acabam mascarando “que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais”. (KRAMER, 1987, p. 64)

Na década de 1950 houve o desmembramento do Ministério da Educação e Saúde, já que foi dada a saúde, a autonomia que a educação só seria dada mais de quatro décadas depois. Isso porque, após a separação com a saúde, surge o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1985 a cultura ganha um ministério próprio e em 1992 o MEC foi transformado em Ministério da Educação e do Desporto e só em 1995 a instituição passa a ser responsável unicamente pela educação.

Esse ministério institui em 1975, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE) que procurava organizar as atividades desenvolvidas na área pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação espalhadas pelo Brasil. Pouco antes da criação do COEPRE, esta coordenação era um setor (SEPRE – Setor de Educação Pré-Escolar). Essa coordenação distinta existiu até 1987. Após esse período, assuntos referentes à educação infantil são coordenados pela Secretaria de Educação Básica do MEC.

Os documentos levantados pelo COEPRE sugeriam uma educação educacional para crianças pequenas que pudessem suprir, o que julgavam faltar-lhes.

Se pretendemos desenvolver a educação pré-escolar atendendo a crianças carentes, o objetivo principal poderá ser o de desenvolver a educação compensatória que lhes permita superar as deficiências ocasionadas pelas condições sociais, nutricionais e culturais em que viveram até então. Tal educação lhes possibilitaria iniciar a aprendizagem formal em igualdade de condições com as demais crianças, oriundas de meios mais favorecidos. (LDB, 1961, p. 22)

Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tinha como missão:

Congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado. (LBA, 1971, p. 29)

A LBA atuou durante 20 anos, de 1946 a 1966 e chegou a contar com financiamento de parte da renda líquida de jogos da Loteria Esportiva Federal.

Em 1969, a LBA foi transformada em fundação (FLBA) e em 1974 esta cria o Projeto Casulo, com o objetivo, como analisou Kramer (1987, p. 75) de “com pouco gasto, atender ao maior número possível de crianças.”

O Projeto Casulo visava prestar atendimento para crianças na faixa etária que compreendia do zero aos seis anos, procurando assim prevenir a marginalidade dessas crianças. Educação não era o foco, já que a preocupação era com a ordem higiênica, médica, nutricional, familiar e biopsicossocial. Era uma visão de criança carente onde lhes falta tudo.

Este projeto teve abrangência nacional e chegou a atender, segundo Silva & Azevedo (1979) com base nos dados de 1978, 150 mil crianças, com a proporção de 65% delas na área rural e 35% na urbana.

O Projeto Casulo equivale aos espaços conveniados, que ainda persistem na educação infantil municipal.

É importante notar que não existe uma preocupação educacional no projeto e esse problema parece ainda persistir nas creches conveniadas ainda existentes. Prova disso foi à procura de muitas profissionais dessas creches, que cursaram o Proinfantil<sup>18</sup> no Estado do Rio de Janeiro, entre os anos de 2010 e 2012. Muitas dessas profissionais trabalharam por anos, sem a formação mínima exigida e, em alguns casos, só tinham o Ensino Fundamental completo.

Com relação à formação dos professores brasileiros, o próprio MEC fazia um balanço desolador na segunda metade da década de 1990. Os dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996 anunciavam um número superior a 100 mil professores em exercício, que não haviam sequer terminado o ensino fundamental e outros 100 mil com apenas o ensino fundamental completo. Desses, 180 mil estavam envolvidos na tarefa de alfabetizar.

Leher constatou que o governo de Fernando Henrique Cardoso<sup>19</sup> foi abertamente contrário a educação pública, já que o caminho trilhado foi a da mercantilização da educação. O balanço da época foi o de “terra arrasada provocado pelo octanato Cardoso”. (2010, p. 371)

O governo FHC ficou caracterizado por uma política educacional fortemente pró-mercado, o que gerou a desobrigação da União em realizar o que deveria ser o seu papel: assegurar condições materiais para gerir a educação básica e superior.

Esse levantamento contabilizou um déficit de mais de 1,2 milhão de professores na educação básica, com a inclusão de mais 830 mil só para a educação infantil.

---

<sup>18</sup> O Proinfantil é um curso em nível médio, a distancia, na modalidade conhecida como Normal. Destinada aos profissionais que atuam em sala de educação infantil.

<sup>19</sup> O chamado governo FHC foi composto de dois mandatos consecutivos (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002).

Com esse levantamento e com o desafio de formar professores, dois programas são iniciados pelo governo: Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)<sup>20</sup> e Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)<sup>21</sup>

O PROFORMAÇÃO foi dirigido aos professores da educação básica e visava inicialmente formar em nível médio, docentes de escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Esse programa seria o cerne do Proinfantil, que foi definido nos mesmos moldes do programa anterior, com a especificidade de ser destinado aos docentes da educação infantil.

Vale registrar ainda, enquanto histórico de políticas públicas destinadas à infância, a atuação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que procura encorajar os governos no desenvolvimento de programas de atendimento a infância, nos setores públicos e privados. Este fundo atua no Brasil desde a década de 1950.

Outra instituição que apresentou forte atuação na educação infantil foi a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Esta organização apresenta caráter privado e beneficente. Não apresenta grandes números, mas sua atuação permanece até os dias atuais, com sua atuação junto aos Fóruns Permanentes de Educação Infantil espalhados pelo país.

A OMEP foi fundada em 1948 e está presente no Brasil, desde 1953. Desde o início teve um foco direcionado para a tentativa de formar professores para a atuação com crianças pequenas.

Em 1968 firmou-se um convênio entre a OMEP-Brasil e o Ministério da Saúde e foram fundados os chamados Centros de Atendimento ao Pré-Escolar (CAPEs) em comunidades consideradas carentes do Rio de Janeiro. A OMEP ainda firmou convênios com o Ministério do Trabalho, em 1978, para orientar e implantar creches, e com a LBA. Segundo Kramer o papel da OMEP “consiste primordialmente em fazer despertar, tanto nos que trabalham em instituições pré-escolares, quanto nos que tem poder decisório no País, a consciência da necessidade de atendimento ao pré-escolar”. (1987, p. 87)

Nota-se em todas as ações destacadas até aqui uma constante descontinuidade e mudanças de cunho burocrático, o que segundo Kramer “acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções.” (1987, p. 91)

---

<sup>20</sup> Programa do governo que visa promover o uso pedagógico da informática nas escolas públicas de educação básica. São distribuídos, pela União, computadores e outros recursos digitais, como contrapartida, os outros entes federados (estados e municípios) devem garantir a estrutura necessária.

<sup>21</sup> Programa da Secretaria de Educação a Distância.

Tal fato demonstra mais do que uma simples desorganização política, denuncia a forma fragmentada como a infância é vista pelo Estado, entregando assim de forma isolada, a sorte das mais diversas áreas: saúde, bem-estar social e educação. Como quem deixa um filho cada hora com uma pessoa diferente.

Tal fragmentação fica constatada quando se analisa o histórico e as várias tendências do atendimento a criança brasileira. De uma ênfase acentuada na proteção da saúde, progressivamente as preocupações se voltaram para a assistência social e daí para a educação. Entretanto, essas tendências não foram englobando as anteriores; não houve uma ampliação da perspectiva com que se encarava o problema, mas ao contrário, uma ramificação gradativa do atendimento a infância. (KRAMER, 1987, p. 91)

Essa fragmentação é ruim para a infância, pois quanto mais áreas se responsabilizam por ela, menor parece ser a real responsabilidade de cada uma delas.

Mas quando a educação infantil deixa de ocupar um “não-lugar” nas políticas, acaba percorrendo um caminho tão perigoso quanto antes, já que segundo Campos (1979, p. 53)

de esquecido e ignorado, o pré-escolar foi repentinamente colocado sob os holofotes de educadores, sanitaristas, assistentes sociais, jornalistas e autoridades. No início de forma discreta, e depois cada vez mais insistentemente, ele tem-se tornado o alvo de inúmeros programas governamentais, projetos de pesquisa, reivindicações de grupos privados.

Todo esse enfoque recente dado ao tema acaba por mitificar a educação infantil e esta é vista como solução para males, que a educação sozinha não é capaz de modificar.

Para pensar a política de educação infantil no Brasil é necessário levar em conta de que ainda existe um enorme contingente de crianças que não tem acesso a este nível de ensino, apesar de a Constituição de 1988 garantir-lhes o direito e a Lei de Diretrizes e Bases vigente incluir esta etapa como primeira fase da educação básica.

Todo esse quadro teórico desenhado até agora é importante para pensar a questão do acesso a educação infantil nos dias de hoje. Já que “a democratização da educação supõe que possibilidades de acesso a escola sejam oferecidas a todas as crianças e que o trabalho pedagógico realizado as beneficie ao invés de aumentar a marginalização que sofrem”. (KRAMER, 1987, p. 93)

Com relação a dados referentes ao atendimento de crianças pequenas, existem informações contraditórias, mas alguns podem ajudar a entender como foi e ainda é delicada a questão do acesso a educação infantil.

Segundo levantamento divulgado pela LBA , em 1972, referente a dados de 1965, de 12.308.636 crianças em idade pré-escolar, apenas 199.200 eram atendidas por 3.120 jardins de infância, considerando números de instituições públicas e privadas. Isso significa dizer que 12.109.436 crianças não tinham acesso a qualquer tipo de atendimento direcionado para elas.

A COEPRE colheu dados relativos à matrícula real em quase todos os estados brasileiros e desse trabalho resultou um documento chamado “Diagnóstico Preliminar da Educação Pré-Escolar no Brasil”. Esse documento sinalizava a existência de 21 milhões de crianças, na faixa etária de zero a seis anos. Desse número apenas 3,51% eram atendidos (cerca de 737.100 crianças). Mas desse número, 44% desse percentual de matrículas pertencia a instituições privadas (cerca de 324.324 crianças).

Além de seu teor compensatório, já levantado neste capítulo, a educação infantil passa a ser encarada por discursos e documentos oficiais, como uma espécie de preparatório para o ensino fundamental.

O próprio diagnóstico, citado anteriormente vem corroborar com essa tendência:

A análise que tentamos fazer até aqui, em torno de uma série de fatores que afetam a aprendizagem da criança, conduziram-nos à conclusão que a antecipação da escolaridade poderia, com vantagens, ser entendida, prioritariamente como educação compensatória...  
(BRASIL, 1975, p. 104-105)

Segundo dados do divulgados pelo Unicef (2012), baseado em informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) do ano de 2009, apenas 18,4% das crianças brasileiras de 0 a 3 anos e 81,3% das crianças de 4 a 6 anos tem acesso a Educação Infantil.

Quando os recortes são feitos na renda e na região onde essas crianças moram é possível notar que os números revelam grandes desigualdades. Entre as crianças de 0 a 3 anos, 20,2% que estão nas creches são das áreas urbanas e 8,8% das rurais. Com relação à condição social, 11,8% são pobres e 34,9% das crianças mais ricas estão em creches. Com relação à região territorial, no Sul do Brasil 24,1% das crianças frequentam escolas, enquanto no Norte, esse número cai para 8,2%. A raça também é um fator que interfere, já que 19,9% de crianças brancas estão nas instituições e 16,6% das negras tem acesso.

Com relação ao pré-escolar (4 a 6 anos) os dados de acesso são: 93,6% dos ricos e 75,2% dos pobres; Urbana 83,1% e Rural 73,1% e na questão de raça, 19,8% das crianças negras e 17,3% das brancas.

Segundo esse levantamento baseado no IPEA ainda existem 1.615.886 crianças brasileiras-, na faixa etária de 4 a 6 anos, fora da escola. Em números absolutos é revelador notar que o Sudeste lidera como região brasileira com maior número de crianças fora da escola (474.760) e o Nordeste (385.814).

Quando analisamos esses dados no estado do Rio de Janeiro, a realidade ainda é distante do ideal.

Segundo o *Levantamento sobre a Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro*, documento realizado pela Solidariedade França-Brasil<sup>22</sup>, em 2011, com dados oficiais do Censo Demográfico (IBGE) e do Censo Escolar (Educacenso – MEC/Inep), nota-se que no estado do Rio de Janeiro, o percentual de atendimento em creche e pré-escola em 2010 é de 19, 31% e 77, 23%, respectivamente. Esses números demonstram os desafios que o estado tem de cumprir a meta do Plano Nacional de Educação para o ano de 2010, que seria de 50% e 80% respectivamente.

Esse documento verificou ainda que quase todo o atendimento em creches e pré-escola está concentrado na responsabilidade dos municípios e de instituições privadas (incluídas as comunitárias, filantrópicas e confessionais).

Segundo o Censo de 2010, existem 15.989.929 pessoas residentes no Estado do Rio de Janeiro. É a terceira maior população do Brasil, ficando atrás somente de São Paulo e Minas Gerais.

Quando observamos a população residente no estado do Rio de Janeiro é analisada na faixa etária de 0 a 3 anos, o Censo de 2010, mostrou que existem 782.586 crianças neste grupo. Na faixa etária de 4 e 5 anos, esse número é de 416.136 crianças residentes no estado do Rio de Janeiro.

Quadro II – Atendimento em creche no estado do Rio de Janeiro

Atendimento em Creche Estado do RJ									
Estadual	% de Atend.	Federal	% de Atend.	Municipal	% de Atend.	Privada	% de Atend.	Total	% de Atend.
288	0,04%	377	0,05%	85.540	10,93%	64.951	8,30%	151.156	19,31%

Fonte: SFB, 2011.

<sup>22</sup> A Solidariedade França-Brasil (SFB) é uma organização não governamental, fundada em 1986, de utilidade pública federal, que atua na defesa e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Através dos dados apresentados pela SFB é possível notar a presença marcante das esferas municipais e privadas no atendimento das crianças de 0 a 3 anos (creche) e na de 4 e 5 (pré-escola). A participação das esferas estadual e federal é mínima, já que estes entes federados não têm a obrigatoriedade de oferecer esta modalidade de ensino.

Quadro III – Atendimento em pré-escola no estado do Rio de Janeiro

Atendimento em Pré-Escola Estado do RJ									
Estadual	% de Atend.	Federal	% de Atend.	Municipal	% de Atend.	Privada	% de Atend.	Total	% de Atend.
721	0,17%	195	0,05%	192.857	46,34%	127.621	30,67%	321.394	77,23%

Fonte: SFB, 2011.

Apesar de esse trabalho ter o enfoque qualitativo, esses dados são reveladores para uma pesquisa como esta, que pretende discutir a questão do acesso, em uma unidade escolar federal de educação infantil.

Com a LDB de 1996 ficou claro a prioridade que cada ente federado deve dar a educação. Os Municípios devem atuar prioritariamente a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e os Estados e o Distrito Federal no fundamental e médio. Tal lei entende ainda que cada ente possa oferecer outras modalidades, desde que tenha alcançado plenamente o atendimento na modalidade de seu compromisso.

No que diz respeito aos estabelecimentos por dependência administrativa, com base nos dados do MEC, no ano de 2011 é possível notar esse equilíbrio expresso na LDB. Existem no Brasil 115.223 instituições de Educação Infantil, onde dessas 23 são consideradas federais; 1.216 estaduais; 85.012 municipais e 28.972 são privadas.

Ferrari & Gaspary (1980) já denunciavam na década de 1980, que a expansão das matrículas, nem sempre representava contribuir para a queda da desigualdade, já que nem sempre os mais carentes são beneficiados. Hoje os números e as disparidades no atendimento ainda demonstram a constatação das autoras.

Kramer (1987, p. 95) apontava a falta de recursos próprios para a educação infantil, como uma das causas para o descaso destinado a área. Na época de sua pesquisa ela constatou que “não

existem fontes próprias para a educação pré-escolar, provindo seus recursos financeiros de verbas destinadas ao 1º grau<sup>23</sup>, que são insuficientes para o próprio 1º grau.”

Hoje existem recursos próprios para a área, programas e projetos que fomentam e procuram incentivar os municípios no aumento do número de matrículas e instituições de educação infantil. Um dos exemplos mais utilizados atualmente tem sido o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil) que através de convênios com municípios financia a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.<sup>24</sup>

Mas ainda existe muita burocracia e impedimentos para conseguir recursos do Proinfância<sup>25</sup>.

Kramer (1987) observa uma grande discrepância entre o que os documentos oficiais recomendam e como o governo executa seus programas. Isso pode demonstrar certa orientação política comum ou programas atendendo tendências e demandas da sua época.

Outro problema nestes tipos de programas é que em geral estes são desenvolvidos para implantação de maneira uniforme em todo o território nacional. Para Kramer “existe uma grande diferença entre programas que têm as mesmas diretrizes, mas concebidas de forma flexível, e aqueles programas onde tanto os conteúdos são determinados a priori, quanto as formas de concretizá-los”. (1987, p. 110)

O perigo desses programas é que ao vir na forma de pacotes fechados, suas estratégias, seus conteúdos e princípios norteadores não são fruto de um diálogo com seus principais atores e acabam por partir de realidades muito diversas. Geralmente pensados em e para realidades dos grandes centros, procurando adaptá-los para as zonas consideradas mais atrasadas.

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma ‘nação forte’. Tratava-se, também, de preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes, especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população a ser submetida aos interesses do capital que se consolidava no país. Nessa história, as reformas do ensino constituíram-se e foram apresentadas como importante

---

<sup>23</sup> Como atualmente é conhecido o Ensino Fundamental.

<sup>24</sup> O Proinfância existe desde 2007 e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) até outubro de 2012, foram selecionadas 3.019 unidades, em 1.600 municípios. Com investimentos na ordem de R\$3.418.390.633,30. Até o levantamento 1.195 unidades já haviam sido construídas ou estavam em fase de conclusão.

<sup>25</sup> Segundo informações do Manual *Novos Eixos do PAC 2 na Educação: Proinfância e Quadras Esportivas Cobertas*. Brasília/DF: outubro de 2010.

instrumento de persuasão. Se não chegavam a compor um consenso no âmbito da sociedade civil, não deixava de convencer a audiência bem informada que, com elas estariam asseguradas pelo menos as condições básicas de uma mudança qualitativa na sociedade.

(SHIROMA, 2007, p. 13)

Nessa citação, a autora analisa as mudanças políticas do período pré 1970, principalmente, 1930, mas tal conclusão parece ainda residir em cada programa implantado nas escolas ainda hoje.

Esses tipos de programas costumam partir, ainda, de uma única concepção de infância e de professor, onde estes são vistos como categorias uniformes e fragmentados de suas condições objetivas de existência.

Kramer (1987) alerta para o perigo de programas desse tipo, pensados para a educação infantil, pois ao virem delineados previamente com moldes rígidos e fechados, podem exercer certo “colonialismo interno”.

Não é apenas a União que cria programas para a educação, os 27 sistemas estaduais e 5.600 sistemas municipais, também costumam executar experiências por iniciativa própria: a Escola Plural, de Belo Horizonte, a Escola Cidadã, de Porto Alegre e o Bairro Escola, de Nova Iguaçu, que se tornaram referência no cenário brasileiro.

É possível notar até aqui que a infância no Brasil, não foi assistida durante todo o século XX, persistindo a discrepância entre o discurso e a prática.

Principalmente nos discursos referentes à área, nota-se que as causas da situação atual são localizadas no passado e as ações do presente deixam de ser concretas e são predominantemente projetadas para o futuro.

O período anterior a década de 1970 é marcada por uma forte “centralidade” na educação. Segundo Shiroma (2007) as políticas públicas apresentavam forte apelo aos “discursos de ‘construção nacional’ e a propostas de fortalecimento do Estado”. Com isso, nos discursos a educação da grande população brasileira era vista com entusiasmo e considerada fundamental, mas a legislação referente à questão educacional da época, não expressa todo esse interesse.

Quando Shiroma tenta contextualizar cada período da história, no que concerne às políticas educacionais implantadas, conclui que nos anos 1930 fica clara a reivindicação por uma educação que desse conta de “criar” cidadãos e de reproduzir e modernizar as “elites”, contribuindo assim para a “questão social”. Quando pensamos no período ditatorial, sua função dói a de formar o capital humano, sustentado sob a ótica ideológica da segurança nacional. Nos anos 1990 a centralidade educacional é reinventada, sob a lógica da eficiência capitalista. “Trata-se de persuadir e construir novo consenso”. (2007, p. 13)

Para Kramer (1987) a eterna luta pela democratização da educação, principalmente a infantil, que nos dias de hoje representa um dos grandes desafios brasileiros, encontra-se frente a duas instâncias. A primeira perpassa pela questão do financiamento da educação, já que, segundo a legislação vigente, todas as crianças tem direito ao atendimento em instituição especializada, verificando ainda a qualidade desses espaços. Para que esse objetivo seja atendido será necessário investimento específico.

E a questão do financiamento não significa dizer que devem existir prédios e mobiliário, mas também o incentivo às pesquisas sobre a área, a formação permanente de seus profissionais e que estes docentes sejam escolhidos por meio de concurso público, com habilitação específica para a área. Tudo isso demanda verbas públicas, que são ainda hoje priorizadas para outras etapas da educação, o que reduz a educação infantil, negando-lhe o lugar que recentemente ocupou de primeira etapa da educação básica.

A segunda instância levantada por Kramer diz respeito à questão do acesso, que ainda hoje não é suficiente, despojando-a de seu caráter pretensamente compensatório.

Para Leher (2010, p. 370) “analisar a política educacional de um determinado governo é uma tarefa complexa. Para este autor, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) foi explicitamente contrário a educação pública. O governo FHC acabou optando pela “mercantilização da educação”, o que transformou seus oito anos de governo, em um “quadro de terra arrasada.”

Nota-se, segundo Leher (idem), na década de 1990, uma política educacional fortemente pró-mercado, que desobrigava, de forma muito marcante, “a União do dever de assegurar as condições materiais da educação básica e superior”.

O sucateamento das universidades públicas, enfatizado no governo FHC, tem repercussões nos dias atuais. Se o ensino superior, que é obrigação da União, foi negligenciada, é possível imaginar como ficou a educação básica nas universidades. A estas era dado, o pouco que sobrava do ensino superior.

Para Shiroma (2007) na década de 1990 o Estado procurou priorizar o acesso e a permanência das crianças na escola. Exemplo disso foi a implantação de programas com sugestivos nomes, tais como: *Acorda Brasil! Tá na hora da escola!*, *Aceleração da Aprendizagem*, *Guia do Livro Didático*, e tem início a *Bolsa-Escola*. Este último parecia ser a principal forma de assegurar a permanência das crianças na escola, segundo o MEC.

No Bolsa-Escola as famílias recebiam um incentivo financeiro para que seus filhos frequentassem a escola, no ensino fundamental. Seu desdobramento é conhecido hoje como Bolsa

Família, que é atualmente o principal programa de distribuição de renda brasileiro, abrangendo 13 milhões de famílias, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS).

A década de 1990 vai ainda serão instituídos dois documentos importantes e que procuram expressar a tônica das políticas governamentais recentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), seguido do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1999), o que só o fato de vir no singular já demonstra contradições, já que não é possível afirmar que existe um único rumo a se seguir quando o desafio é cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos.

Com relação ao financiamento, o MEC implementou diversas políticas, entre eles: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Renda Mínima; Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA); Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e o principal deles, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Recentemente notamos que diversas conquistas procuram tirar a educação infantil de um lugar periférico que ocupou historicamente no âmbito educacional. Mas ainda somos surpreendidos com eventos que procuram desprestigiar a educação infantil e dar ênfase ao ensino fundamental, que por si só, na sua nomenclatura já demonstra o abismo que parece persistir ainda entre as duas etapas. As crianças passam a sofrer diretamente “os efeitos de uma política de municipalização que repassa apenas responsabilidades”. (LEITE, 2005, p. 8)

Um exemplo disso foi à vinculação de uma matéria numa revista brasileira de grande circulação, onde o chamativo título “Universalização da educação infantil: solução ou armadilha?” destacava o ponto de vista de Gustavo Ioschpe (2011), um economista, sobre a área.

A principal tese defendida pelo autor é de que devemos primeiro desviar nossa atenção para o ensino fundamental, para daí sim pensar na educação infantil.

Ioschpe (2011) levanta diversos estudos internacionais que demonstram a importância da educação pré-escolar, mas para ele a creche pode ser definida como um espaço “cujos efeitos educacionais aparentam ser nulos”. (VEJA, 2011, pag. 106-107)

Para ele, a universalização da educação infantil, deve seguir os padrões de países desenvolvidos, “onde esse movimento se deu depois de satisfeitas todas as necessidades basilares de sua educação escolar”. (idem)

Ele sustenta sua teoria com dados quantitativos de diversos países distantes geograficamente do Brasil. Para Ioschpe (idem) deve-se ter em mente prioridades, já que as “escolhas precisam ser

feitas, por uma questão de estratégia e foco. Nem sempre há tempo e/ou recursos humanos suficientes para fazer tudo – e tudo benfeito. É preciso, então, priorizar aquilo que é mais importante e dá mais retorno.”

Seu discurso “prêt-à-porter” demonstra a tônica das agências internacionais e seus “nouveaux économistes”, que parecem desconhecer a realidade educacional brasileira e desafiar conquistas constitucionais. (Shiroma, 2007, p. 93)

Tal visão demonstra os entraves que os profissionais e pesquisadores da educação e os especificamente, da educação infantil precisam vivenciar cotidianamente. Por que tem sido, historicamente e atualmente, desse modo tão explícito ou, ainda pior, de forma velada, que a área vem sendo vinculada nas grandes mídias e no meio acadêmico.

Essa influência midiática teve seu auge na década de 1990, com uma ampla campanha de divulgação de dados escolares, que segundo Shiroma, tinham a intenção clara de convencer a opinião pública, da falta de eficiência no sistema público. Simultaneamente a qualidade total era apresentada como forma de remediar todas as estatísticas alarmantes referentes à educação. A palavra de ordem, sob esta perspectiva passa a ser a excelência, não interessa se na escola ou na empresa. Com esse pretexto, a educação passa a ser assessorada por iniciativas privadas, configurando uma parceria público-privada. Um exemplo mais marcante dessa prática foi a campanha televisiva Amigos da Escola, onde a sociedade é convocada para trabalhar voluntariamente na escola de sua localidade, “adotar” um aluno ou, dito em outras palavras, “ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos”. (SHIROMA, 2007, p. 98) Um processo chamado de “privatização por atribuição”. (STARR, 1989 citado por DRAIBE, 1993, p. 98), ou seja, o Estado terceiriza o que constitucionalmente está determinado a fazer. Para Shiroma (idem) essa desresponsabilização do Estado acaba por transferir o ônus do financiamento para a população.

Isso não significa, entretanto, que o Estado abrirá mão do controle que exerce sob a educação. Existe um processo de centralização/descentralização intrínseca, descentralizando decisões operacionais específicas e intensificando o controle em decisões estratégicas, tais como: avaliação, formação de professores, autorização de cursos, escolha de dirigentes, currículo e livros que serão utilizados pelos estudantes.

O controle do Estado sobre as avaliações tem sido o mais forte. Hoje existem diferentes sistemas que predominantemente servem para estabelecer um *ranking* institucional. Ao atribuir nota para cada instituição, a mídia divulga essas listas, dando ênfase para as melhores e também para as

piores escolas. Tal quadro gera concorrência entre as instituições, que deveriam se fortalecer e uma “corrida” desenfreada das famílias, por vagas naquelas consideradas “as melhores”. Para Shiroma (idem) essa pressão gerada por avaliações externas, acabam desencadeando na educação básica, algo que é muito comum no ensino superior: a disputa por melhores instituições. Essa prática acaba gerando, nas palavras de Leher (1999) um *apartheid* educacional, que define quem cruza e quem não cruza o portal de cada instituição.

Segundo Shiroma (idem), ancorando-se nas reflexões de Acácia Kuenzer, o que é possível concluir é que as políticas públicas costumam a princípio só financiar com recursos públicos o que oferecer retorno.

Pensando sob esta perspectiva é fácil compreender por que as políticas para a educação infantil, em geral, costumam chegar depois de consolidadas em outras etapas, como sugere Ioschpe.

Todo o histórico político da educação infantil brasileira tem corroborado com essa constatação.

No cotidiano das escolas, principalmente na educação infantil, é comum ouvir profissionais da área, reclamando nos momentos de diálogo coletivo, por exemplo, que algumas mães deixavam seus filhos na creche, vestindo roupa de academia ou trajes de banho. Parece persistir aquela ideia de que só pode ter acesso à creche, aquela família em que todos trabalham e não existe nenhuma pessoa para cuidar da criança. E o direito da criança a um espaço, pensado e planejado para ela?

Cotidianamente escutamos pessoas da área educacional ou não, dizendo: “Tão pequenininho e já vai para a creche!”

Essas situações permeiam a educação infantil e todas elas tem explicação histórica, quando pensamos no lugar (ou não-lugar) que a educação infantil ocupou no imaginário, nas práticas e principalmente, nas políticas.

Se hoje discutimos que a educação infantil é, antes de tudo, um direito das crianças, até bem pouco tempo não era assim.

As crianças que habitam essa primeira etapa da educação básica, não reivindicam por este direito (e se o fizessem, o fariam lindamente). Elas precisaram ao longo da história da educação, de movimentos sociais e militantes que foram e tem sido as suas porta-vozes.

Em uma sociedade meritocrática, onde as avaliações definem quem é o melhor e quem merece mais, a educação infantil sempre esteve contaminada por essa premissa. Quem merece vaga nas creches e pré-escolas? Já que só há vagas para um número irrisório. Em geral esse acesso estava intrinsecamente ligado a famílias com risco social e para as mulheres trabalhadoras.

Mas para além de pensar os méritos de conquista da vaga. Pensando do ponto de vista da infância. De quem é o direito de acesso a educação infantil? Da família ou da criança? Será que apenas pais que trabalham têm direito que seus filhos tenham acesso? As crianças cujos pais não trabalham merecem ser penalizadas?

Todas essas contradições apontam para este espaço, destinado à primeira infância, como um “mal necessário”, ou ainda, um “depósito de crianças”. Imaginário que ainda hoje, depois de tantos avanços e retrocessos ainda domina o senso comum.

O estudo das políticas educacionais, na perspectiva da educação infantil têm demonstrado o quanto o atendimento à primeira infância envolve um processo complexo e dinâmico, onde diferentes políticas e setores são convidados a pensar.

Contemporaneamente, Nunes e outros (2011, p. 17) dividem o contexto histórico da integração e da construção política do direito à educação infantil em três etapas históricas:

- do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do país (1975-1985);
- período da Assembléia Nacional Constituinte, promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996);
- formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos da criança (1996 até os dias atuais).

O primeiro período foi caracterizado por uma ruptura, que nos dias atuais ainda provoca os ecos de suas consequências.

O início do atendimento às crianças de 0 a 6 anos implantado no Brasil, foi inspirado nos países da Europa Ocidental, onde as creches estavam destinadas para filhos(as) de mulheres trabalhadoras, crianças desvalidas, e os jardins de infância eram para as crianças das classes abastadas. Em síntese, as creches apresentavam viés assistencial e os jardins de infância, educativo.

Desse modo, Nunes e outros sinalizavam como as condições econômicas das famílias, era fator que influenciava diretamente no tipo de instituição, mas, sobretudo, nos objetivos e nas atividades desenvolvidas por essas instituições.

Assim dois “modelos” de infância são cristalizados: a “criança” sob o estereótipo da branca, feliz, com família de classe média e alta. O “menor” era a imagem do negro, desnutrido, sem família, ou, na melhor das hipóteses, com uma pobre e desestruturada.

Foi sobre este pilar que se implantou sentimentos, atitudes e políticas referentes à infância.

Quanto ao terceiro período, apontado por Nunes e outros, o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) constitui-se como um avanço para a área, já que destina um capítulo para a educação infantil e orienta a indissociabilidade entre cuidar e educar. Este plano ainda determina certas metas sobre o papel educacional da educação infantil.

Na primeira meta estabeleceu até 2011, o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos e de 80% das de 4 a 6 anos. Na meta de número dois, elabora padrões mínimos de infraestrutura para creches e pré-escolas. Na meta nove, ressalta a importância da elaboração de projetos pedagógicos, em todas as instituições de educação infantil. Demonstra ainda, preocupação com a qualidade dos serviços de educação infantil oferecidos.

A configuração atual do MEC abriga uma secretaria bem audaciosa, já que a Secretaria de Educação Básica (SEB) trata das três etapas que compreendem a educação básica: infantil, fundamental e médio.

Para dar conta das complexidades e particularidades das diferentes etapas, cada uma possui uma coordenação geral.

Preocupa-nos diretamente neste trabalho a atuação da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), que tem a responsabilidade de articular esta com as outras etapas da educação básica, subsidiar a formulação da Política Nacional de Educação Infantil, além de prestar assistência técnica aos entes federados.

A COEDI tem promovido debates e elaborado documentos que influenciam diretamente as políticas e práticas do atendimento a infância. Tais como: “Por uma política de formulação do profissional de educação infantil” (1994); “Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas” (2002); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (2005); “Programa de Formação Inicial para professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil” (2005); “Parâmetros básicos de infraestrutura pra instituições de educação infantil” (2006).

Já foi dito anteriormente que o FUNDEB foi uma extensão do FUNDEF. Já que nesse último, a educação infantil esteve excluída de financiamento, o que sucateou as instituições de educação infantil públicas, que sobreviviam “dos restos” do ensino fundamental.

Mas a proposta inicial do FUNDEB (na proposta de Emenda Constitucional enviada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional) trazia uma educação infantil ainda fragmentada, já que nesta proposta as creches (0 a 3 anos) ficariam de fora do financiamento.

Mas, segundo Nunes e outros (2011, p. 37) “uma ampla mobilização social de entidades engajadas na luta pelo direito à educação infantil no Brasil conseguiu reverter essa situação”. Assim a educação infantil foi plenamente incluída no FUNDEB. Mas ainda assim, Leher (2010), ao analisar a educação no governo do presidente Lula da Silva<sup>26</sup>, constatou que a participação da União, ainda é muito modesta, diante do recebimento de tributos dessa esfera. Este autor alerta ainda, para o fato de que existem problemas no Fundeb que estão muito além da insuficiência de recursos. Para este autor o fato do Fundo não assegurar igualdade no financiamento entre os entes federados é no mínimo uma grande contradição.

Bobbio (1992) aponta o direito à educação, como o direito à educação escolar, pois na escola a educação é colocada a disposição das crianças e pensadas especificamente para elas. Segundo este autor, vivemos numa época em que precisamos proteger a lei que já foram garantidas. A educação é um direito público subjetivo, e como tal passível de mobilização ao poder público e às instâncias da sociedade civil, no caso de descumprimento da lei. O atendimento à demanda pela educação infantil é um dever do Estado, diante de um direito das crianças.

Quando a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, penetrou em um campo de disputa da política educacional, que vai além da destinação financeira e à aplicação de políticas públicas, mas, sobretudo, trouxe um novo olhar sob a infância e sua educação. Atribuindo-lhe novos significados e uma visibilidade nunca antes observada.

O desafio de uns – Estado, entes federados, instituições – têm sido a garantia de direito de outros – as famílias, mas principalmente desse *ser humano, pequenino, mas exuberante de vida*<sup>27</sup>: a criança.

Neste capítulo foi possível constatar como o acesso a educação infantil esteve negligenciado ao longo dos anos. Sua expansão foi motivada muito mais por pressão social, que propriamente por iniciativa dos governos.

No próximo capítulo vamos continuar esmiuçando as políticas públicas, só que dessa vez privilegiando a conquista da educação infantil nas universidades. Nosso ponto de partida é pensar como surgiram as creches no âmbito universitário e como estas se consolidaram no cenário brasileiro.

---

<sup>26</sup> O **Governo Lula** compreendeu o período de 2003 a 2010. Seu mandato ocorreu após a sua quarta tentativa para chegar ao cargo presidencial e é marcada por ter sido a primeira na história brasileira de um ex-operário ao posto mais importante do país.

<sup>27</sup> Vital Didonet, 2001.

## CAPÍTULO 3 – AS UNIDADES UNIVERSITÁRIAS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

...os desafios para que essas unidades contribuam para a excelência acadêmica das universidades (...), são tantos e ainda maiores. Mesmo assim, esses desafios não serão diferentes de outros desafios pelos quais sempre valeu a pena lutar. (Raupp, 2003, p. 213)

Neste capítulo serão contextualizadas as unidades de educação infantil, no âmbito universitário federal, antes conhecidas como creches universitárias. Desse modo será possível entender os avanços, os retrocessos e as contradições vivenciadas por estes espaços na atualidade.

Alem de traçar um histórico dessas unidades, vamos procurar refletir acerca do papel que estas unidades vêm desempenhando ao longo dos anos nas universidades onde estão inseridas, mas principalmente quais os papéis que estas instituições deverão assumir diante de políticas que vêm apresentando novos desafios para as Unidades Universitárias de Educação Infantil.

Vamos procurar responder alguns questionamentos. Por que uma unidade de educação infantil numa universidade? Quais as motivações que levaram a concepção desses espaços? Quais as finalidades essas unidades procuraram atender ao longo de suas trajetórias? Quais os papéis que assumirão ou tem assumido, após a Resolução Nº 1 do CNE/CEB?

Essas reflexões darão base para refletir sobre a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro e suas diferentes formas de acesso.

### **3.1- Os antecedentes históricos anteriores a criação das primeiras creches universitárias: as creches em local de trabalho.**

Na história brasileira, as primeiras iniciativas no intuito de dar assistência aos filhos e filhas de operárias da indústria, tiveram início no final do século XIX, por iniciativa de alguns empregadores. Mas os objetivos desses industriais eram direcionados a área da assistência e médica.

Esse atendimento à criança foi sofrendo mudanças, por influência de fenômenos sociais e históricos.

Em 1930 foi regulamentado o trabalho feminino. Com a inserção de um grande contingente de mulheres nas fábricas, houve necessidade de aprofundar as leis, a fim de contemplar as mulheres grávidas e com filhos pequenos.

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi a primeira legislação a instituir a exigência de local apropriado para as trabalhadoras deixarem seus filhos, um lugar, portanto, de guarda e

assistência. Essa lei resguardava as mulheres durante o período de amamentação, nos estabelecimentos com mais de trinta mulheres. Esta lei acabou dando novas possibilidades do acesso à creche nas empresas, já que antes esses espaços eram considerados como benemerência. Pouco a pouco as creches passam a ser encaradas como direito e conquista do trabalhador.

Esse acesso à creche no local de trabalho, visto como direito do trabalhador irá perdurar por muitos anos, já que só com a Constituição de 1988 fala-se da criança detentora de direitos. Mas ainda assim, muitas creches federais permanecem entendendo esse espaço como direito do servidor. Só com a Resolução Nº 1 do CNE/CEB esses detalhe passa a ser revisto e problematizado em nível nacional. Até a resolução, poucas unidades haviam aberto vagas para a chamada “comunidade externa”, ou seja, para a população.

A CLT foi promulgada através do Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Nesta lei alguns artigos tratam especificamente das creches no local de trabalho, mas no ano de 1967, alguns artigos foram inclusos, com o Decreto-lei nº 229, alterando assim a CLT de 1943. Eis os artigos que dizem respeito as creches nos locais de trabalho.

**Art. 389** – Toda empresa é obrigada:

§ 1º. Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§ 2º. A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

**Art. 396** – Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a 2 (dois) descansos especiais, de meia hora cada um.

**Art. 397** – O SESI, o SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadoras, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

**Art. 399** – O Ministro do Trabalho conferirá diploma de benemerência aos empregados que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar, desde que tais serviços se recomendem por sua generosidade e pela eficiência das respectivas instalações.

**Art. 400** – Os locais destinados à guarda dos filhos das operárias durante o período de amamentação deverão possuir, no mínimo, um berçário, uma saleta de amamentação, uma cozinha dietética e uma instalação sanitária (Manus, 1992, p. 84-86).

Depois disso, outros dispositivos legais surgiram, no sentido de reafirmar o direito expresso na CLT, são eles: a Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969 e a Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971,

ambas do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT). Essas portarias apesar de não utilizar o termo “creche” nesses locais de trabalho, vão tratar do direito da mulher trabalhadora, com idade entre 16 e 40 anos, de amamentação durante a jornada de trabalho. Mas para Kuhlmann Jr. (2000) essa lei foi vista por muitos capitalistas como “letra morta”.

As primeiras experiências de creches em locais de trabalho aconteceram nas grandes fábricas. Mas a conquista expressa na CLT beneficiava apenas, a creche como direito da mulher, o que excluía o direito do pai em pleitear vaga para o seu filho. Esse detalhe da legislação mostra como a visão da época, atribuía a tarefa de cuidar dos filhos pequenos à mulher.

O processo de industrialização brasileiro tornou o trabalho feminino uma necessidade crescente. Com isso houve a necessidade de coletivizar o cuidado e a educação da criança bem pequena. Vários tipos de estratégias, que ainda são tão utilizadas na contemporaneidade, estiveram presentes para que a mulher pudesse conciliar o mundo do trabalho, o doméstico e o materno. Geralmente essas estratégias envolviam arranjos solidários que envolviam familiares e comunidade. Segundo Arroyo (1994), quando a mulher traça essas estratégias, o cuidado com as crianças deixa o âmbito íntimo, para ser compartilhado externamente.

Segundo estudos de Lopes (2006), onde as creches fabris são problematizadas, o objetivo principal desses espaços estava além de simplesmente guardar os filhos e filhas de suas operárias. Existiam interesses higienistas, assistencialistas, filantrópicos, mas, sobretudo, o controle dos patrões sobre esses trabalhadores e trabalhadoras.

Para Kuhlmann Jr. (1998) a criação de creches esteve ancorada em três tendências: a constituição da sociedade capitalista, a urbanização e a organização do trabalho industrial. Para este autor, o aparecimento de creches, sobretudo as fabris, antecedeu a instalação de jardins-de-infância e residia nessas iniciativas, forte recomendação de entidades especializadas. Tais ideias circulavam em congressos que abordavam, de forma superficial, temáticas referentes à infância, bem como a sua assistência. Nesses encontros, a creche acabava sendo entendida como um mal necessário.

O Rio de Janeiro foi o pioneiro na criação de creche fabril. Em 1899, a Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, instaura uma creche para filhos(as) das tecelãs. Kuhlmann Jr.(idem) Em seus estudos, nota que esta fábrica já realizava ações assistencialistas para os trabalhadores.

A criação de creches fabris era entendida como um favor dos patrões para com os seus funcionários e nunca com a ideia de direito desses.

Geralmente essas creches fabris eram confiadas a enfermeiras que cuidavam das crianças, livrando-as de doenças. Segundo Costa (1947) qualquer organização que não incorporasse o trabalho de enfermeira, como parte integrante de suas atividades, tornava o atendimento ineficiente.

Nota-se também, a prática de deslocar mulheres da fábrica para as creches fabris, para isto, o critério geralmente utilizado era o de que estas operárias gostassem de crianças. Segundo Rocha (1999) e Fagundes (1997) ainda são poucos os estudos que se debruçam na temática referente à creche no local de trabalho. Para Fagundes existe uma produção significativa a cerca de creches, o mesmo não se aplica para creche no local de trabalho e, particularmente, nas universidades públicas. Já Rocha considera importante desvelar a produção de conhecimento desenvolvida nesses espaços.

### **3.2 - As décadas de 1970 e 1980: a luta das mulheres trabalhadoras.**

Não é possível falar de educação infantil na universidade sem mencionar o intenso percurso de luta por creches, desencadeados por movimentos sociais. Nesses movimentos estiveram reivindicando mulheres trabalhadoras de empresas públicas e privadas, sindicalistas e feministas.

Não podemos esquecer que o período que precedeu esta década, foi o do golpe militar de 1964, quando o Brasil sofreu com um longo período de ditadura. Neste período os partidos políticos, sindicatos e associações foram fechados ou ficaram sob vigilância. A imprensa foi alvo de censura e aqueles que se posicionaram contrários ao regime, foram torturados, presos, desapareceram ou foram mortos.

Mas segundo Rosemberg (1989) todas essas estratégias do governo não evitaram o surgimento, sobretudo nas grandes cidades, de manifestações na década de 1970. Para Hadad (1990) essa década foi caracterizada pela eclosão de diversos movimentos sociais por creches.

A principal consequência do golpe, foi o agravamento das desigualdades sociais e isso, foi gerando manifestações populares por diferentes motivos. A luta pelo atendimento à criança pequena foi um deles.

Nesta década, dois importantes aliados reivindicaram a criação de creches públicas e intermediaram as reivindicações das mulheres trabalhadoras: o movimento feminista e o sindical. Estes grupos encontravam nessa reivindicação por creches, uma possibilidade de mobilizar e organizar mulheres trabalhadoras.

Segundo Rosenberg (1989), no ano de 1975 foi realizado em São Paulo, o primeiro Ato Público de Mulheres, neste evento foi traçado um diagnóstico para refletir sobre a mulher paulista. A carta produzida por este encontro convoca todos os pequenos movimentos para articular juntos estratégias para resolver o problema de ausência de creches.

Ainda no ano de 1975, aconteceu na Universidade de São Paulo, uma manifestação pública, organizada por funcionários, estudantes e professores, onde a reivindicação por creche procurava denunciar as dificuldades encontradas pela comunidade universitária para encontrar espaços específicos para atendimento a seus filhos.

Segundo Rosenberg (idem, p. 96-97), apesar desta marcha não ter ultrapassado os limites do campus universitário, dois fatos chamaram a atenção neste evento: “ser uma manifestação pública específica e reunir funcionários (homens e mulheres) de uma empresa”. Desse modo foi possível notar que a frente de luta mudou seu caráter, deixando de ser a de creches vinculada ao local de moradia, e enfatizando a necessidade daquelas próximas ao local de trabalho.

Se a legislação trabalhista deixava clara a criação de creches no local de trabalho, na década de 1970, ou seja, quase três décadas depois da promulgação da CLT é que a primeira creche universitária é criada. Como veremos mais adiante.

Esse descumprimento é apontado por Fagundes (1997) como uma visão de que as universidades não se sentiam obrigadas a cumprir a lei.

O Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT), num período compreendido entre o fim da década de 1960 e início de 70, expediu duas portarias, que procuravam incentivar a criação de creches em locais de trabalho. Mas essas normas tratavam especificamente do direito da mulher trabalhadora à amamentação.

A primeira creche universitária foi criada em 1971 na Universidade Federal de São Paulo. Era denominada como Escola Paulistinha de Educação. Segundo o histórico dessa creche, sua idealização teve início não por força da lei, como se pode pensar. Na verdade, partiu da iniciativa individual de duas mulheres que não tinham com quem deixar seus filhos e foram à chefia solicitar autorização para trazê-los consigo ao trabalho. Com a permissão, três crianças ficaram sob os cuidados de duas atendentes de enfermagem deslocadas para tal função.

Essa iniciativa, fez com que outras profissionais com filhos pequenos, deixassem neste espaço. Só após alguns anos a escola foi recebendo melhorias (espaço físico específico, por exemplo) e reconfigurando sua atuação, com um caráter pedagógico, em substituição do assistencialismo dos anos iniciais.

Se em 1971, a escola tem início, de forma improvisada com essas três crianças, em 1985, a demanda cresce consideravelmente, registrando o recebimento diário de 40 crianças.

Logo após a criação desse espaço na Universidade Federal de São Paulo, é criada a Creche Francesca Zacaro Faraco, em 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com uma tentativa, desde o seu início, de ter caráter pedagógico.

A iniciativa pioneira desses espaços acabou gerando uma trajetória de mobilização entre os servidores das universidades. Tal fato acabou resultando na expansão da educação infantil nesses espaços. Segundo Raupp (2001, p. 16) até o final da década de 1970 já existiam cinco unidades funcionando.

O ápice dessa expansão ocorreu na década de 1980, em seus estudos Raupp (idem) registrou a implantação entre 1980 até 1992, de outras 15 novas unidades.

Essa expansão não foi motivada apenas pelas pressões trabalhistas, mas também pela influência dos avanços na área de educação infantil e do crescimento deste como campo de pesquisa, motivada principalmente após a Constituição de 1988.

Com a Constituição o debate é ampliado, já que além de ser entendido como um direito dos trabalhadores, ele agora deveria ser encarado como um direito da criança.

Antes de 1986, o direito à creche nos órgãos e entidades da Administração Federal estava ligado à mulher. Com o Decreto nº 93.408 de 10/10/1986, esse direito é ampliado para homens e mulheres. Esse dispositivo legal irá dispor também sobre a instituição de planos de assistência pré-escolar.

Desse modo esse decreto estabelece a viabilização do atendimento às crianças de 0 a 6 anos, dependentes de servidores, em instituições de sua própria estrutura organizacional, através de licitação à serviços de instituições privadas ou mediante convênios com outros órgãos ou entidades públicas.

No ano seguinte, surge a Instrução Normativa nº 196, de 22/06/1987, que procurava complementar o Decreto nº 93.408. Esse dispositivo além de detalhar os objetivos do plano de assistência pré-escolar, informava que na inexistência da prestação de serviço, poderia ser feito o reembolso das despesas que fossem comprovadamente efetuadas pelo servidor, com um percentual fixado. (CARDOSO, 1986 apud RAUPP, 2003, p.20).

Esses dispositivos legais contribuíram na expansão da educação infantil nas universidades, mas a demanda total nunca fora alcançada, o que transformou esses espaços em direito de poucos e disputado por muitos.

Com isso as UUFEl's passaram a estabelecer seus próprios critérios de seleção para o ingresso das crianças. Cada unidade fez isso por iniciativa própria, de maneira desarticulada e tal fato demonstra até hoje repercussões dessas ações. Pois foi através desses históricos e caminhos tão distintos, que a ANUUFEl justificou a consulta ao Conselho Nacional de Educação, que deu origem na Resolução Nº 1 e que fixa normas para essas unidades espalhadas pelo Brasil.

Quando a Resolução Nº 1 do CNE/CEB é publicada em 2011, o que se nota é uma grande diversidade, entre outros aspectos, no critério de seleção.

Na década de 1980 começam a ganhar força fóruns e encontros onde à educação infantil constituía-se como o centro dos debates. Com isso, surgem também grupos que reuniam profissionais de diferentes unidades, tratando de demandas e questões específicas das creches universitárias.

O primeiro evento que se tem notícia ocorreu em 1987, segundo Raupp (2001, p. 21) “com o objetivo de debater a problemática das creches universitárias, discutir a legislação que as amparava, integrar as Instituições de Ensino Superior que possuíam creches e aquelas que estavam implantando.”

Neste primeiro encontro o principal debate ocorrido dizia respeito ao caráter das UUFEl's, se assistencial ou acadêmica. Para Raupp (idem) isso “significava um debate da razão de existência da creche na universidade”: atender filhos de servidores ou ir além desse objetivo.

Muitos outros debates ocorreram no período que antecedeu a Constituição de 1988, referentes à educação infantil, políticas públicas e financiamento da área. Mas ganham destaque também aqueles que discutem especificamente a questão das UUFEl's e com isso a Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEl) acaba surgindo desses encontros e dessa busca por lutas tão particulares desses grupos de unidades universitárias.

### **3.3 - A década de 1990: da expansão a proibição.**

Analisando o histórico das unidades universitárias federais de educação infantil, podemos afirmar que a década de 1990, foi de incertezas. Com o número de creches universitárias crescendo, o governo resolveu frear essa expansão.

Em 1993, surge o Decreto nº 977, de 10 de novembro de 1993, que fixa duas medidas: a proibição da criação de novas unidades e a instalação da assistência pré-escolar direta e indireta para os servidores da administração pública federal. A direta contempla aqueles que conquistam

vagas para seus dependentes nas UUFEl's e a indireta trata-se de um valor em dinheiro pré-fixado para aqueles que não possuem a assistência direta e que pode sofrer variações segundo a lotação do servidor. Segundo o Requerimento de Informações nº 8221, de 10 de julho de 2013, de autoria do Deputado Augusto Carvalho (PPS-DF) este benefício encontra-se congelado desde 1995. Foi através da Portaria MARE nº 658, de 6 de abril de 1995, que foram fixados os diferentes valores que deveriam ser aplicados em cada unidades da federação.

**Quadro IV** – Valores-tetos atuais (2014) do auxílio pré-escolar devido aos filhos e dependentes dos servidores da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

<b>Grupo</b>	<b>Unidades da federação</b>	<b>Valor em R\$</b>
1	AC, RO, AM, RR, AP, PA, TO, MA, PI, RN, PB, PE, AL, SE	66,00
2	CE, BA, ES, GO, MT, MS	74,00
3	PR, SC, RS	81,00
4	SP, RJ, MG	89,00
5	DF	95,00

Após a proibição imposta pelo Decreto nº 977, Raupp (2001, p. 19) verificou a criação de três novas unidades. Essa ruptura ocorreu, pois essas unidades lutaram por anos antes da proibição, para a criação dessas creches, portanto já possuíam um processo em andamento.

Um desses três casos encontra-se no Rio de Janeiro: a Creche UFF.

A UUFEl da Universidade Federal Fluminense está localizada em Niterói. Em sua proposta político pedagógica, conta um histórico de uma década de luta para a construção do estabelecimento. Assim em 1997 ela começa a funcionar em condições precárias, segundo a própria unidade.

Nessa década, o panorama que temos das UUFEl's é de um início de reconfiguração. Espontaneamente, algumas poucas unidades ampliam o atendimento para a comunidade em geral. Outras ampliam seus objetivos, de modo aproximar-se do ensino, da pesquisa e da extensão. Pouco a pouco essas unidades transformam-se em privilegiado local para estágio, pesquisa e observação de professores e pesquisadores interessados nas questões relativas à infância.

O Decreto nº 977 acaba surgindo na contramão da expansão das UUFEI's. para Raupp (2001, p. 25) essa estratégia do governo demonstra o caráter político da época.

Uma vez que os serviços de educação infantil tem um custo alto, esse desdobramento legal tem um objetivo pragmático implícito que é suprir unidades de educação infantil desvantajosas economicamente ao poder público federal, substituindo-as pelo auxílio pré-escolar, que tem um valor que não corresponde ao custo da manutenção da criança numa unidade de educação infantil que oferece serviço de qualidade.

Os desafios dessa política são enfrentados ainda hoje pelos servidores públicos federais.

### **3.4 - O nascimento da ANUFEI: do diálogo as lutas.**

Segundo Raupp (2001) foi com o risco de fechamento, que parece sempre rondar essas UUFEI's, que começaram a surgir os primeiros encontros específicos tratando da temática das creches universitárias, por volta da década de 1980.

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI UFSC) tomou a iniciativa de convidar as UUFEI's espalhadas pelo Brasil para essa primeira aproximação em 1987. Estiveram presentes coordenadores e representantes de 12 UUFEI's.

Esse primeiro encontro procurou levantar as problemáticas existentes, além de abrir espaço para que novos encontros existissem, mas a dificuldade de articulação e de reunir espaços que estavam separados por muitos quilômetros de distância, adiou esse novo reencontro por décadas.

Só em 2002 um novo encontro é realizado, novamente por iniciativa do NDI da UFSC. Em junho de 2002 ocorreu então, em Florianópolis, o II Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Neste encontro os debates procuraram compreender o papel destas UUFEI's "como uma instância formadora que produz e socializa conhecimentos" Raupp (2003, p.23).

Foi nesse encontro que as UUFEI's chegaram num consenso de que deveria existir uma instituição que pudesse sistematizar e atuar como interlocutora das unidades. Assim surgiu a necessidade de criação da ANUFEI, que estaria reunindo demandas das diferentes unidades e fortalecendo a identidade acadêmica desses espaços.

Já no ano seguinte, em junho de 2003, a ANUFEI realizou o III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Paulo. Neste encontro o tema principal discutido pelas UUFEI's foi: "Políticas

Públicas em Educação Infantil e Possíveis Contribuições da Universidade”. Este encontro procurou dar continuidade ao debate das particularidades da Educação Infantil no contexto universitário.

Este encontro contou inclusive com a produção de uma coletânea de textos do ANAIS do evento. Segundo Barros (2013, p.13), “neste momento as diferentes UUFEI’s buscavam a incorporação da produção de ensino, pesquisa e extensão de qualidade em suas estruturas, conforme pode ser constatado nos vários resumos de apresentações de trabalhos sistematizados e apresentados no evento.”

O encontro de 2003 foi o mais importante realizado até então, já que neste os participantes foram divididos em Grupos de Trabalho (GT’s) que trataram de questões que ainda hoje inquietam essas UUFEI’s, entre eles: o financiamento, a formação dos professores, a contratação de profissionais e professores efetivos e a garantia dos direitos fundamentais das crianças.

Esse evento foi extremamente importante, pois nele a ANUUFEI tomou sua verdadeira forma, com a eleição da primeira diretoria oficial da associação; a aprovação de seu estatuto; a aprovação e divulgação de site próprio e o estabelecimento das Diretrizes Institucionais para as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.

Com esse movimento fomentado pela ANUUFEI em aglutinar as UUFEI’s, a maioria desses espaços espalhados pelo Brasil, vem debatendo suas particularidades. Desde o primeiro evento realizado em 1987 até o de 2003, que produziu uma organização tão ampla da ANUUFEI, notamos em todos os encontros um claro objetivo acadêmico institucional.

Todas falam da sua história, das lutas de sobrevivência, das dificuldades de manter esses espaços, das condições existentes no que se refere ao quadro de professores efetivos, à qualificação de todos os sujeitos envolvidos que atuam nas UEI’s, à alocação de recursos necessários para a expansão e melhoria na qualidade dos programas educacionais que respeitem as exigências legais e os direitos das crianças a uma educação de qualidade.

Esse e outros encontros promovidos por essa associação acabaram motivando o estabelecimento de diretrizes institucionais para as UUFEI’s, datada de 2003.

Ao adotar o termo “diretrizes”, o grupo se inspira nas ideias de Cury (2002), entendendo-as como dimensões normativas, que demonstram um caminho consensual, mas não fechado

(...) a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.  
(CURY, 2002, p. 194).

Essa definição de Cury demonstra bem, não só o caminho assumido coletivamente por estas unidades, mas também seu caráter multifacetado em cada um dos espaços.

Para sobreviver dentro dos organogramas universitários, cada unidade apresentou sua própria trajetória de lutas cotidianas. Desse modo, cada UUFEl tem uma história única. Isso significa dizer que cada uma encontrou meios para viabilizar seu espaço físico, os profissionais que ali trabalham (concursados ou não, em alguns casos em desvio de suas funções) e para não desaparecerem.

As diretrizes estabelecidas em conjunto por representantes da ANUUFEl tentam estabelecer padrões mínimos para todas as unidades. Seu intuito não é a uniformidade de históricos tão distintos, mas tentar estabelecer o que não pode faltar numa UUFEl. São sete diretrizes institucionais, que serão apresentadas a seguir.

Na primeira diretriz fala da importância de haver um Projeto Político Pedagógico em cada unidade e que este documento respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Além disso, essas unidades deverão ainda incluir dois fundamentos norteadores: o princípio público e o acadêmico. No primeiro deve haver uma responsabilidade, por parte dessas unidades, de desenvolver um trabalho que responda as demandas e desafios colocados para a educação infantil pública. No segundo princípio, trata-se de atribuir a estas unidades o caráter universitário de não apenas educar a criança, mas de ser espaço de formação profissional e, ainda, que produz e compartilha conhecimentos com a sociedade.

A segunda diretriz trata do diálogo que estas unidades devem manter primeiramente com a área, de educação das universidades, mas também com diferentes setores e áreas de conhecimento. Essa diretriz ainda sugere a interlocução com fóruns da área da educação infantil.

Nas terceira e quarta diretrizes, fala da importância dessas UUFEl's como campo de estágio e pesquisa, mas de sua consolidação como espaço de troca e diálogo e não apenas de observação.

Na quinta diretriz as unidades são convidadas a desenvolver pesquisas independentes e autônomas, mas também que estejam integradas com grupos de pesquisa já constituídos e que já existam no âmbito universitário.

Em sua sexta diretriz existe uma preocupação com a socialização dos conhecimentos produzidos nas unidades.

Em sua última diretriz fala da busca incansável que cada unidade deve trilhar em busca de uma efetiva inserção na estrutura universitária, tendo em vista uma maior autonomia didática, administrativa e orçamentária.

Essas diretrizes acabam se confundindo com a identidade multifacetada das unidades de educação infantil que estão no bojo das universidades. Através desses fundamentos norteadores é possível verificar a importância dessas unidades e acabam justificando sua existência e reafirmando o papel ímpar que esses espaços apresentam para a formação e a produção de conhecimentos no que concerne à infância e a própria etapa.

Quando verificamos pesquisas ou através do conhecimento que temos sobre essas UUFEI's, percebemos que algumas cumprem mais ou menos, o que estabelece as diretrizes. Isso significa dizer que o ensino é desenvolvido por todas as unidades, já que essa é a atividade principal de qualquer creche ou pré-escola, seu caráter educativo.

Já as outras duas pontas do tripé universitário, a pesquisa e a extensão, são realizadas mais ou menos por cada uma delas e isso depende muito da forma como a universidade encara esta unidade e como esta se integra no conjunto das instituições universitárias. Depende ainda de uma questão de gestão e de investimento da equipe que está em cada uma das UUFEI's. Muitas vezes é necessário buscar projetos, pesquisas e investimento para a unidade, isso demanda tempo, paciência e uma gestão comprometida em tornar aquele espaço, um lugar de ensino, pesquisa e extensão.

Para Raupp (2004, p. 206) “a resposta que algumas poucas unidades têm conseguido dar na direção de uma prática que alie ensino, pesquisa e extensão parece ser uma luz a iluminar o debate sobre a pertinência dessas unidades de educação infantil no âmbito universitário”.

Vamos continuar agora nosso percurso histórico, onde essas UUFEI's começarão a vivenciar momentos de conquistas aspirados desde a sua criação: a visibilidade, dentro de suas próprias universidades e diante das políticas públicas.

### **3.5 - Um início de século para dar visibilidade as UUFEI's: a Resolução N° 1 do CNE/CEB**

Nos dias de hoje ainda é possível dizer que levantar a temática das unidades de educação infantil federais representa ainda um desafio ímpar para o pesquisador, já que existe pouca produção específica na área. Marilene Dandolini Raupp é uma das poucas referências no assunto. Sua dissertação de mestrado denominada *A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas*<sup>28</sup>, demonstrou as dificuldades de estudar o tema, já que para tratar de três

---

<sup>28</sup> 2002, Universidade Federal de Santa Catarina.

unidades ela precisou contextualizar todas as unidades universitárias brasileiras, através de estratégias que foram desde contatos telefônicos até a busca por informações via carta.

É importante lembrar esse trabalho, já que serviu de inspiração para que outros materiais fossem produzidos. Após o trabalho inédito de Raupp, a ANUFEI realizou um levantamento das UFEI's intitulado *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos*<sup>29</sup>, de 2009. Nele as unidades têm a liberdade de apresentar livremente sua proposta pedagógica, sua história e sua realidade naquele momento.

É importante citar essas produções quando falamos da Resolução, pois esses levantamentos foram considerados pelo Relator, como veremos adiante.

Olhando historicamente, é possível perceber que várias leis serviram de norteador para a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, entre elas a própria Constituição de 1988, também o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Para Oliveira (2002, p. 36) muitas “contribuições desse ordenamento legal, vêm sendo incorporadas à política nacional para a educação infantil”. Entre eles: a criança como um sujeito de direitos; o regime de colaboração mútua entre União, estados e municípios; a responsabilidade dos municípios no que diz respeito à oferta da educação infantil; o fato da educação infantil ser considerada primeira etapa da educação básica e o entendimento de que a habilitação exigida para se trabalhar com a criança de 0 a 6 anos é em nível superior, aceitando-se no mínimo, em nível médio.

Mas para Oliveira (2002) o ponto mais importante é “a consideração da criança como sujeito de direitos” já que para a autora este “é o ‘carro-chefe’ de toda a mudança legal”.

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

(OLIVEIRA, 2002, P. 36, 37)

A Resolução Nº 1 surgiu de uma consulta feita pela Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUFEI), que encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) buscando esclarecimento e orientação quanto à regulamentação de normas de funcionamento. A ANUFEI é

---

<sup>29</sup> Ferreira & Cancian (org.), 2009

uma organização que procura além de incentivar a participação das unidades federais nas políticas de ensino, pesquisa e extensão, favorece a integração dessas unidades, valorizando-as, defendendo-as e representando-as, inclusive judicialmente.

O relator dessa resolução foi o membro do CNE em 2011, o sociólogo César Callegari. Este relator redige um parecer, que conta uma história não muito diferente da contada até aqui, dando conta do surgimento dessas unidades. É o Parecer CNE/CEB Nº17/2010, aprovado em dezembro de 2010 e que se encontra em anexo. Neste documento o que mais chama a atenção é o que Callegari chama de “uma diversidade de situações”.

Vale destacar as situações que chamaram a atenção dos conselheiros, que acabaram acatando o parecer do relator por unanimidade. Essa diversidade diz respeito ao que Raupp já sinalizava anos antes em sua dissertação: a variedade de instituições aos quais as unidades estavam vinculadas, a diversidade no que tange a carreira docente, diferentes fontes mantenedoras das unidades e as equipes profissionais e suas formações. Vamos destacar aqui apenas a primeira nuance, já que esta interessa diretamente a este trabalho.

Variedade de instituições vinculadoras: Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pró-Reitorias de Assuntos da Comunidade Universitária, Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, Colégio Universitário, Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos, Unidade de Administração de Pessoas/Hospital de Clínicas, Coordenadorias de Educação Básica e Profissional, Departamento de Economia Doméstica, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, Pró-Reitoria de Recursos Humanos, Colégio de Aplicação, Pró-Reitoria de Extensão/Departamento de Assuntos Comunitários.  
(Parecer CNE/CEB Nº 17/2010)

Todos esses pontos levantados por Callegari foram anteriormente discutidos nos estudos citados anteriormente, de Raupp e da própria ANUUFEl.

Vale ressaltar que a vinculação ao qual a UUFEl está ancorada, acaba revelando seus atores e sua história. É possível notar que algumas sequer estão vinculadas a órgãos que se referem às Ciências Humanas. Na EEI-UFRJ, por exemplo, espaço onde essa pesquisa está focando, sua vinculação está na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho. Este assunto será aprofundado no Capítulo 3 que tratará especificamente da EEI-UFRJ.

Na época do Parecer, já foi realizada uma Minuta da Resolução, apontando como estas normas para as UUFEl's deveriam ser. Mas foi preciso esperar mais um pouco, pois só em 10 de março de 2011 é que a Resolução Nº 1 do CNE/CEB foi finalmente publicada em Diário Oficial.

Antes de destacar os pontos da Resolução, se faz necessário saber a fundamentação exposta pelo relator. Segundo ele a alínea “a” do parágrafo 1º do Art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que teve a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Nesta legislação leia-se:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade.

Segundo o relator a referida resolução também está em conformidade com o Art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Mas parece haver um engano, já que o referido artigo que embasa uma resolução que trata das UUFEI's, na verdade em todo seu teor trata do Ensino Fundamental. São os Art. 29, 30 e 31, que tratam especificamente da Educação Infantil, inclusive com redações novas nos referidos artigo (Lei nº 12.796, de 2013) e que são, portanto, posteriores a Resolução.

### **3.6 - A Resolução N° 1 e as demais políticas de Educação Infantil**

A Resolução N° 1, de 10 de março de 2011 (Anexo 01) afirma em seu Art. 1º, que as “unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se”, segundo o art. 16, em seu inciso I, da Lei nº 9.394/96, “como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem”:

**oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de crianças na faixa etária do atendimento;** realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra; atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino; garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente por meio de concurso público de provas e títulos; assegurar carreira e valorização dos profissionais do magistério; oferecer aperfeiçoamento profissional continuado; assegurar piso salarial profissional; e assegurar condições adequadas de trabalho.

(Resolução N° 1 CNE/CEB, grifos nossos)

Esse artigo será aprofundado amplamente nesta dissertação, já que em seu inciso “I” toca num dos grandes desafios das UUFEI's após a Resolução e que gerava grande discrepância entre as unidades espalhadas pelo Brasil. Esse inciso demonstra que as unidades que optarem pelo caminho de vinculação as universidades federais, deverão encarar seu caráter público, ampliando acesso para que qualquer criança tenha acesso e não apenas aquelas cujos pais são servidores ou estudantes

universitários. Essa temática será mais bem trabalhada no Capítulo 4 desse trabalho, quando vamos analisar através de seus atores, como a questão do cumprimento desse inciso tem gerado diferentes discursos.

Antes de partir para seu próximo artigo, a Resolução apresenta um parágrafo único onde ressalta que as Unidades “educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal”, sejam estas mantidas por conveniamento, cooperativa ou através de sindicato, devem ser caracterizadas como “estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e, portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação”. Essa recomendação existe, pois há ocorrência de UUFEI’s que são mantidas com a contribuição dos pais e apenas utilizam o espaço físico das universidades onde funcionam. Exemplo disso encontramos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que possui três unidades de Educação Infantil: o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), o Centro Educacional Flor do Campus e o Serviço de Educação Infantil (SEI) do Hospital Universitário (HU). O NDI para atender as exigências precisa abrir vagas para a comunidade externa. Já o Centro Educacional Flor do Campus, que está localizado bem próximo do NDI, trata-se de um órgão privado, funcionando dentro da esfera pública universitária. Para atender 80 crianças, a unidade utiliza a cobrança de mensalidade. A terceira unidade, o SEI do HU, o atendimento inicialmente esteve voltado para filhos de servidores do hospital e depois passou a ser aberta a comunidade em geral e pode atender até 140 crianças. Nesta unidade também existe a cobrança de mensalidade.

No seu Art. 2º, que trata do funcionamento das unidades, ressalta que as mesmas devem ter um projeto pedagógico que “considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, como qualquer instituição da área. Esta proposta deve ainda: apresentar os fins e objetivos da unidade educacional em questão; explicitar a concepção de criança, de seu desenvolvimento e aprendizagem; considerar “as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere”; especificar o regime de funcionamento que adota, se parcial ou integral; descrever seu espaço físico, seus equipamentos e instalações; relacionar os recursos humanos que fazem parte da unidade; apontar os critérios utilizados para a organização dos agrupamentos de crianças; indicar a “razão professor/criança existente ou prevista”; descrever como é organizada a rotina de trabalho junto às crianças; indicar as formas de articulação da unidade escolar com a família, a comunidade, bem como outras instituições que possam contribuir com o trabalho educacional; e, por último,

descrever “o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança”, sendo que os processos de avaliação nesta etapa não têm a finalidade de promoção.

O Art. 3º, procura especificar detalhes que não podem faltar no projeto pedagógico das UUFEl's, tais como: “a forma de realização do planejamento geral da unidade” (período, participantes e etapas); “e os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação”.

Em seu Art. 4º, que trata do funcionamento das unidades, ressalta que o atendimento deve ocorrer no período diurno, detalha ainda que este possa ser ininterrupto, desde que respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários. Com relação a permanência das crianças nas UUFEl's determina que ocorra em jornada parcial, com duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada integral com duração mínima de 7 (sete) horas.

Já o seu Art. 5º, que trata do espaço físico, ressalta que as unidades deverão adequar-se à “finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene”.

O Art. 6º detalha como devem ser os espaços internos, ressaltando que deverão atender às multiplicidades de funções da unidade educacional e conter uma estrutura mínima que “contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências”. Para isto a Resolução recomenda que estas unidades tenham:

espaço para recepção; salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para professores; salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo; refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança; instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos; berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças; área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.  
(Resolução Nº 1 CNE/CEB)

Em seu Art. 7º, trata dos profissionais de cunho pedagógico das unidades. Afirmando que aqueles que desempenham a gestão e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser formados em curso de graduação em Pedagogia, aceitando ainda qualquer nível de pós-graduação em Educação. Já aqueles que atuam diretamente com as crianças, deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.

Em seu Art. 8º, a Resolução procura suscitar o debate no âmbito universitário, no que diz respeito ao lugar que essas unidades de educação infantil irão assumir na academia. Nele a questão da autonomia é tratada, afirmando que após atendidas as exigências feitas até aqui, que as universidades possam “definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento”.

No Art. 9º, é fixado um prazo máximo para adequação às normas da Resolução, de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação da Resolução, que foi em 10 de março de 2011, devendo “adotar as medidas necessárias à observância das normas”. Portanto, o prazo estipulado por esta legislação já findou, mas o desdobramento gerado após sua publicação em Diário Oficial encontra repercussão pulsante.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, objeto desta dissertação, por exemplo, a Resolução não passou despercebida, como veremos no Capítulo 4, quando a EEI-UFRJ será contextualizada. Mas já é possível adiantar, que após um histórico de três décadas de atendimento para a comunidade universitária, predominantemente atendendo os filhos e filhas dos servidores dessa instituição, no ano de 2013 entram as primeiras crianças, de famílias que não apresentam nenhum tipo de vínculo com a UFRJ. Esse acesso aberto à população, foi algo que poderia demorar a acontecer, caso não existisse a Resolução. Tal fato pode parecer especulação, mas para os profissionais que, assim como eu, fazem parte da história dessa instituição, a Resolução renovou a “cara” dessa UFEI.

Com tudo o que foi contado até aqui, é possível notar que a Resolução acaba sintetizando as reivindicações das UFEI's, as antigas discussões, que tem início oficialmente com o primeiro encontro em 1987 bem como os novos desafios gerados no bojo da própria Resolução. A Resolução acaba refletindo o próprio amadurecimento que a legislação vigente em nosso país tem demonstrado no que diz respeito a Educação Infantil, com todos os eventuais retrocessos.

O Plano Nacional de Educação de 2001 apresentou metas para 10 anos (2001 – 2010) e traçou o panorama da Educação Infantil na época. Este documento procurava justificar a crescente demanda desta etapa no Brasil e no mundo. Este plano apresentava uma ênfase muito mais consistente de garantias no Ensino Fundamental, enquanto que a Educação Infantil parecia ser algo que precisava ser melhorado, mas para o futuro, apoiado na ideia de ampliação da rede. Existe uma

crítica muito forte, de alguns autores, com relação a versão final deste plano, ressaltando que o documento aprovado pelo parlamento está longe de responder os anseios da sociedade<sup>30</sup>.

O atual PNE 2011 (2011 – 2020), que só foi aprovado no meio do ano de 2014, após passar por diversas Comissões, onde estas inclusive fazem alterações no texto original. No dia 28 de setembro de 2013, o Brasil completou alarmantes mil dias sem PNE, pois a vigência do plano anterior encerrou em 2010. Esse dado causou preocupação, já que o PNE é o que define as principais metas que o país deverá perseguir nos aspectos educacionais ao longo de uma década. Agora o principal desafio, após aprovação é fiscalizar para que as metas sejam cumpridas. Tal demora para sua aprovação pode apresentar sua face positiva, já que demonstra uma atuação maior dos movimentos sociais, que tem atuado de forma vigilante, portanto o PNE tem sido amplamente discutido em Fóruns Estaduais e por Interfóruns, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB). É possível afirmar que o atual PNE focaliza de modo mais consistente a Educação Infantil. Na 1ª das vinte metas, pretende “universalizar, até 2016, o atendimento da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”. Essas metas são orientadas por diretrizes que visam, entre outros pontos a: “universalização do atendimento escolar e a superação das desigualdades educacionais”. Mas se levarmos em consideração que existem metas do primeiro PNE, que não foram atingidas, fica evidente a sensação de lacuna que o atual PNE já causa.

No Rio de Janeiro, após a publicação da Resolução em Diário Oficial, foi possível perceber um atípico movimento de reuniões internas, seguido de um contato mais próximo com outras UUFEI's. Provocada pela Resolução, a ANUFEI realizou Encontro em maio de 2011, logo após a regulamentação das UUFEI's pelo Conselho Nacional de Educação. Este evento foi sediado novamente pelo NDI da UFSC. Todos os debates focaram na resolução, no sentido de viabilizar meios para que as normas fossem colocadas em prática. Alguns debates ainda possuem o caráter de contestar o que fixa a resolução ou quais serão os meios para a aplicação desta lei, recursos financeiros, por exemplo.

Nem mesmo as legislações que tratam das UUFEI's apresentam dissenso a respeito do financiamento das unidades. No Parecer CNE/CEB nº 17/2010, que deu origem a Resolução, o assunto referente ao financiamento é tratado, quando diz: “é competência do Ministério da Educação supervisionar, assessorar e colaborar, técnica e financeiramente, para o adequado

---

<sup>30</sup> Para aprofundar questões referentes ao PNE ver VALENTE & ROMANO (2002).

funcionamento dos estabelecimentos educacionais do seu sistema”. Na Resolução Nº 1 a questão do financiamento é mencionada da seguinte forma: “No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento”.

Mas não foi só a Resolução Nº 1 do CNE/CEB que deu visibilidade para essas UUFEI's.

Já vimos que o relator da Resolução tratada nessa dissertação, foi o membro do CNE em 2011, o sociólogo César Callegari. Mas após a Resolução, Callegari passa a ser Secretário de Educação Básica do MEC, mas permanece no cargo por menos de um ano. Callegari solicita a saída da pasta no fim de 2012 e passa a ser Secretário de Educação em São Paulo. Com sua saída, o nome da Secretária de Educação do Rio de Janeiro, Cláudia Costin, chega a ser cogitado, o que causa um grande alvoroço entre professores, que organizam documentos de recusa. Por fim foi nomeado interinamente Romeu Weliton Caputo.

Será Caputo, juntamente com o Secretário de Educação Superior, Paulo Speller, que assinam um ofício, que irá mobilizar muitas esferas da educação pública federal.

No início de agosto de 2013, as UUFEI's foram surpreendidas com o Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013, que desconsidera totalmente a Resolução Nº 1.

Nele a proposta apresentada é a de “que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil”.

Esses dois documentos ilustram como a questão das UUFEI's está em pauta, mas longe de um consenso que apague problemas históricos que envolvem a educação, em especial a educação infantil.

É possível ver que os encaminhamentos para melhorias serão fruto de um processo complexo e contraditório de negociação e posicionamento de cada universidade.

Na EEI-UFRJ, após o recebimento e ciência do conteúdo do ofício, que fora direcionado aos reitores, notamos que houve um movimento para apressar o debate sobre a vinculação da escola na UFRJ.

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

### **3.7 - As diferentes identidades assumidas ao longo das décadas pelas UUFEl's**

Um fator importante de se pensar, quando nos questionamos da existência de creches e pré-escolas no âmbito universitário, diz respeito à identidade que cada unidade incorporou na instituição.

As creches universitárias, em geral, salvo poucas exceções, não nasceram com a intenção de articular ensino, pesquisa e extensão. Essa tendência acabou ocorrendo depois, com a articulação com faculdades, mas inicialmente elas foram fruto de reivindicação feminina, para que as mulheres trabalhadoras das universidades pudessem deixar seus filhos, próximo do local de trabalho. Como já vimos, só em 1986, com o Decreto nº 93.408, os pais também tiveram seu direito resguardado, no intuito de também pleitearem vagas para os seus filhos e filhas.

Esse dispositivo legal foi importantíssimo para a ampliação das unidades de educação infantil, pois instituiu a assistência direta (através de creches) e indireta (com o auxílio pré-escolar). A creche no local de trabalho, que até então era um direito da mulher trabalhadora, passa a ser um direito trabalhista.

Apesar da expansão do número de unidades de educação infantil universitárias, desde as suas concepções notou-se que era impossível atender a demanda total de cada instituição. Desse modo era muito vantajoso conquistar a vaga em creche universitária, com relação a outra forma de assistência: a indireta.

Vimos também o quanto a atuação dos fóruns, sinalizados por Raupp (2004) e que antecederam a Constituição de 1988, traziam uma identidade até então desconhecida na maior parte das UUFEl's, com caráter tão assistencialista. Discute-se a identidade educativa dessas unidades e sua atuação enquanto instituição de ensino, pesquisa e extensão.

Podemos afirmar que esse debate ainda é atual e complexo nas UUFEl's, pois com toda a ampliação de reflexões sobre a infância e da afirmação da educação infantil como um direito da criança, no cotidiano e nas práticas o ranço assistencialista volta e meia prevalece.

Quando percebemos que no Brasil às UUFEl's estão vinculadas aos mais diferentes órgãos dentro da universidade, entendemos o que significa essa identidade.

Segundo Raupp, em 2004, 83% das UUFEl's estavam submetidas à órgãos que não eram “da educação”, como já vimos, são: pró-reitorias, hospitais, assistência social e até Departamento de Economia Doméstica.

No caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro, podemos dizer que até o ano de 2013 esteve incluída nessa alarmante estatística, já que sua Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ), esteve vinculada a Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4). Essa vinculação reforçava a função assistencialista que essa unidade assumia. Somado a isso, o fato desta escola ter suas instalações no interior de um hospital, o Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), torna essa identidade ainda mais esquizofrênica. Mas é importante salientar a importância desses diferentes setores na implantação de creches, caso contrário esses espaços não existiriam.

A EEI-UFRJ foi criada por uma gestão do hospital e mesmo com sua desvinculação da unidade, permaneceu e ainda utiliza o espaço, que é uma ala do hospital.

Portanto essas UFEI's apresentam uma identidade ainda difusa, um exemplo claro dessas contradições aparecem quanto o termo “creche” faz parte das pautas de reivindicações sindical e estudantil. A luta por creches aparece ao lado de “bolsas”, alojamento, bandeirão.

Essas reivindicações podem em parte, serem explicadas, quando verificamos a existência de um Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que foi sugerido pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), em 1998. O texto passou por revisão em 2004 e foi finalmente lançado em 2007, por meio de Portaria Normativa Nº 39, do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu).

Esse documento estabelece ações de assistência estudantil nas seguintes áreas:

- I- moradia estudantil;
  - II- alimentação;
  - III- transporte;
  - IV- atenção à saúde;
  - V- inclusão digital;
  - VI- cultura;
  - VII- esporte;
  - VIII- creche;
  - IX- apoio pedagógico;
  - X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.
- (PNAES, 2007)

É possível verificar que apenas no aspecto educacional o documento é tão específico. O termo creche acaba nem contemplando pré-escola. Utilizando as outras ações como parâmetro, o termo mais adequado seria educação ou assistência para estudantes com filhos, já que acima se encontra o termo “esporte” e não “futebol”, por exemplo.

Com documentos como o PNAES, os estudantes tem uma referência para pleitear suas reivindicações, mas esse debate precisa ser ampliado.

O próprio Fonaprace, com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (Andifes) realizou uma pesquisa nacional do “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação nas Universidades Federais Brasileiras”, realizado no ano de 2011.

Este estudo traz dados interessantes e que merecem nossa atenção, já que não podemos desconsiderar o número de estudantes que trancam ou desistem da educação superior, pois não tem com quem deixar seus filhos.

**Quadro V** – Percentuais de estudantes com filhos em 1996/7, 2003/4 e 2010.

Situação em relação a filhos	1996/7 (%)	2003/4 (%)	2010 (%)
Tem filhos	12,17	11,5	9,21
Não tem filhos	87,83	88,5	90,79

Fonte: ANDIFES., FONAPRACE, 1997, 2004, 2010.

Nota-se na Tabela 5 que o número de estudantes com filhos vêm decrescendo com relação aos anos anteriores, mas ainda assim é um expressivo percentual de 9,21% dos estudantes.

Esse mesmo estudo considerou estudantes com filhos que utilizam creche, sem explicitar que estabelecimentos são esses. Mas que ilustra bem a importância desses espaços para os pais e mães estudantes.

**Quadro VI** – Estudantes com filhos que utilizam creche.

	%
Nacional	43,38
Nordeste	31,40
Norte	46,68
Sudeste	30,64
Sul	79,31
Centro-Oeste	67,42

Fonte: ANDIFES., FONAPRACE, 2011.

Este estudo ainda procurou descobrir quem são economicamente esses pais e mães estudantes.

**Quadro VII** – Distribuição percentual de estudantes com filhos por classe econômica

	%				
	A (A1, A2)	B1	B2	C(C1, C2), D, E	Geral
Nacional	0,98	4,79	10,31	13,28	9,21
Nordeste	2,01	7,62	12,10	10,87	9,58
Norte	1,58	10,36	15,43	19,26	16,80
Sudeste	0,16	2,93	5,79	9,08	5,27
Sul	0,43	2,87	10,85	13,76	8,38
Centro-Oeste	1,76	5,70	14,87	22,57	13,07

Fonte: ANDIFES., FONAPRACE, 2011.

Conclui-se que a maioria dos estudantes não tem filhos (90,8%). As regiões Norte e Centro-Oeste são as que apresentam o maior percentual de estudantes com filhos (16,8% e 13,07%, respectivamente). Observa-se nitidamente uma maior concentração de estudantes com filhos nas classes C, D e E em todas as regiões do país, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte.

São esses estudantes das classes C, D e E que mais trancam matrículas (12%) e desse modo não podemos desconsiderar o fato de que entre os motivos mais expressados para justificar o trancamento, está a licença maternidade.

Mas esses estudos não são capazes de considerar a complexidade do cotidiano de cada estudante. Essas mães estudantes retornam para a universidade após a licença? Existem pais que desistem da universidade, para cuidar de filhos? Essas são perguntas que os dados quantitativos não conseguem contemplar.

Penso que a luta por uma educação pública de qualidade, deve envolver todas as esferas, da educação infantil a pós-graduação. Devemos lutar por estas conquistas para todos ou continuar lutando por privilégios?

Se a universidade pode ser pleiteada por todos e também seus Colégios de Aplicação, por que as UUFEI's das instituições são reivindicadas por um grupo restrito?

No ano de 2012 os estudantes de pós-graduação em Educação da UFRJ realizaram uma greve, bem como os servidores. Os estudantes realizaram uma carta contendo as reivindicações de todos e creches universitárias, era um dos pontos. Mobilizada por este, que é o tema de minha

dissertação e na condição de estudante do programa e servidora lotada na EEI-UFRJ, envie uma mensagem por correio eletrônico com a seguinte redação:

Boa noite,

meu nome é Isabela Lopes e trabalho na creche universitária da UFRJ, chamada Escola de Educação Infantil da UFRJ e sou estudante do programa.

Gostaria de informar que a EEI-UFRJ durante 30 anos de sua historia esteve atrelada a uma visão assistencialista e higienista, deste modo desde a sua criação funciona dentro do IPPMG, que é o Hospital Pediátrico ao lado do HU. Trabalho neste lugar desde 2010 e nessa época apenas 100 filhos de servidores e técnicos recebiam atendimento.

Agora estamos diante de uma Resolução (Nº 1 de 10 de março de 2011) que pretende democratizar o acesso às unidades de educação infantil universitárias federais.

Com isso para o ano de 2012 a EEI-UFRJ passou a destinar uma pequena porcentagem para filhos de estudantes da graduação e pós-graduação *stricto sensu* (os de *lato sensu* ficaram de fora) O que eu pessoalmente não concordo.

Eu não concordo, porque acredito que como a Resolução fixa, **todos** devem ter direito a pleitear vaga na ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UFRJ, assim como nos Cap's e Colégio Pedro II, etc.

Esse inclusive será o tema da minha dissertação!

Estou falando isso, porque quero lutar por direitos e não por privilégios. Porque a reivindicação dos estudantes da pós-graduação será apenas por creches?

Não quero acreditar que este espaço é entendido ainda por muitos como um mero depósito de crianças.

Hoje a Educação Infantil é um direito da criança, de qualquer uma (de pais servidores, estudantes, camelôs, costureiras, desempregados, etc...)

Sendo assim eu gostaria de solicitar a mudança da carta no que tange a creches e incluir na pauta deste Comando de greve que a nossa luta seja a de garantir a EEI-UFRJ para todos, fazendo valer a Resolução Nº1. (...)

Enfim, se a universidade é de todos, a sua educação infantil também deve ser.

Saudações,

Isabela Lopes, 01/06/2012

Após essa mensagem o texto foi modificado. Onde se lia “creche universitária que atenda aos filhos de pós-graduandas e de pós-graduandos”, passou a ser “formas de assistência voltadas às mães pós-graduandas e aos pais pós-graduandos”.

Por que a pauta de reivindicações está sempre focada na educação infantil e não também no ensino fundamental?

Hoje nossas crianças estão entrando cada vez mais cedo para o ensino fundamental, por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Uma mãe ou pai estudante que tem dificuldade de estudar com o seu filho de 0 a 5 anos, deixará de ter tal dificuldade quando a criança completar a idade para inserção no ensino fundamental? Então parece ser incoerente reivindicar apenas por uma etapa da educação básica.

Outras formas de assistência estudantil devem ser discutidas, com uma participação ampla da comunidade universitária e público em geral, pois a luta unicamente por “creches”, acaba nos remetendo a uma história recente, que a educação infantil quer abandonar: de assistencialismo e de filantropia.

Quando a luta dos servidores universitários é por creche, também é preocupante, já que parece persistir a lógica onde apenas merecem creches, aqueles que trabalham para isso e a esses espaços acabam atribuindo-lhes a característica de “mal necessário” que historicamente acompanhou as creches. Se o direito é das crianças, lutar por espaços para filhos e filhas de servidores não parece uma contradição? Se os pais optam por não trabalhar formalmente ou, num extremo, não ter emprego, seus dependentes merecem ser penalizados?

Segundo Bondioli (2004, p. 142-143) a creche precisa ser vista como um “lugar público de educação infantil”, uma instituição com caráter legitimamente educativo, mesmo quando não tem pretensão de ser escola. Encará-la como simples serviço para as famílias que necessitam de atendimento para seus filhos é desmerecer a complexidade e particularidade do trabalho educativo.

A Constituição de 1988 direcionou o direito à educação infantil para todas as crianças, filhas de trabalhadores ou não, sejam eles do serviço público ou não.

Segundo Raupp (2004, p. 26) todos os avanços na legislação como “também a valorização da criança nos contextos sociais contemporâneos” motivaram o fortalecimento da educação infantil.

Para Shiroma, Moraes & Evangelista (2000) com essa ênfase dada à área, a educação infantil tornou-se uma das habilitações mais demandadas nos cursos de Pedagogia, além de fértil linha de pesquisa.

Com essa crescente demanda por cursos de Pedagogia, com habilitação na área da Educação Infantil, as universidades foram pressionados a dedicar mais esforços específicos para essa etapa, isso significa dizer que professores específicos para a área precisam ser contratados e novos campos para estágio e observação em unidades de educação de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos. Para Raupp (2004, p. 26) “essas necessidades impulsionaram as creches nas universidades a ampliarem suas funções para o âmbito da formação dos acadêmicos que atuarão nessa área”.

Para Raupp (idem) diversos fatos que ocorrem internamente e a nível macro, acabam impulsionando essas unidades universitárias de educação infantil, à revisão de suas identidades, repensando assim o seu papel na universidade em que estão inseridas.

Essa trajetória cheia de avanços e retrocessos acaba direcionando esses espaços para exercer uma função que vai além do cuidar/educar. Essas unidades acabam, segundo os rumos e

conveniência das universidades, experimentando constantemente outras possibilidades, tais como campo de estágio, pesquisa, observação e formação, não apenas na Pedagogia, mas também na Educação Física, Psicologia, Medicina, Serviço Social, Nutrição e tantas outras. As duas UUEFI's do Rio de Janeiro, por exemplo, já foram utilizadas em pesquisas da área de Arquitetura, uma área que pode causar estranhamento para desenvolvimento de pesquisas sobre a infância e os espaços de educação infantil.

Em uma delas, a Creche UFF serviu de estudo de caso para a dissertação de mestrado intitulada: “A qualidade do espaço construído da creche e suas influencias no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: Creche UFF”. O trabalho foi realizado no ano de 2003.

A EEI-UFRJ também já foi espaço de pesquisa e observação da área de arquitetura, com a realização de uma “Avaliação de desempenho do ambiente construído. Estudo de Caso da Escola de Educação Infantil Pintando a Infância – UFRJ”. Este estudo foi realizado no ano de 2008.

Segundo Bersot (2012) esses trabalhos demonstram a função universitária que essas unidades universitárias de educação infantil desempenham no que tange o tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

A produção acadêmica elaborada a partir da unidade de educação infantil universitária investigada, identifica que desenvolve um farto material relacionado a produção de pesquisas tanto institucional como não institucional (monografias, dissertações e teses), envolvendo diferentes unidades e outras instituições que se beneficiam destas unidades como lócus de estudo.  
(BERSOT, 2012, s/p)

Esses estudos são muito importantes, já que trazem a tona não só esta particular etapa do ensino, como também à própria infância, se consolidando assim como objeto de estudo e fértil campo de pesquisa. Essa multiplicidade de áreas do conhecimento pesquisando a educação infantil acaba construindo novos conhecimentos, que podem contribuir na consolidação de novas metodologias e abordagens inéditas para esta área que ainda hoje é um campo recente de pesquisas: a educação infantil.

O crescente reconhecimento e interesse pela educação infantil em conjunto com a produção acadêmica, valoriza a importância do funcionamento das creches universitárias como campo de estágios para diversos cursos, disponibilizando sua estrutura e funcionamento a profissionais de múltiplas áreas para formação e para a pesquisa, além do próprio atendimento as crianças. Verificamos como essas unidades têm desempenhado tanto sua função de instituição de educação infantil como de unidade universitárias, isto é, que atua no ensino, na pesquisa e na extensão (questões não abordadas nesse trabalho). O relevante papel da UEI investigadas evidencia o desenvolvimento sobre ações de ensino, pesquisa e extensão e como contribui sobremaneira na produção do conhecimento sobre a infância,

predominando a produção nas áreas de Educação e Psicologia, mas sendo observados também a presença e o diálogo com outras áreas como Serviço Social, Medicina, Odontologia, Arquitetura, Enfermagem.  
(Bersot, 2012, s/p)

Essa dupla personalidade verificada por Bersot (idem), onde as unidades universitárias de educação infantil são simultaneamente instituição desta etapa, mas também unidades universitárias se apresentam hoje como um dos grandes desafios dessas UUFEI's. Isso porque, se essas unidades já sofrem com as particularidades que toda a educação infantil pública já vivencia, neste caso, somado a isso existem os problemas de ordem universitária. Com essa dupla identidade, nota-se que as conquistas e garantias podem surgir desses diferentes atores, mas também os retrocessos e perdas. Com isto fica notório que essas unidades universitárias compartilham de problemas parecidos com o de qualquer rede municipal (falta de materiais, concursos para profissionais, número de vagas insuficiente, etc), mas ao mesmo tempo são desafiados a resolver seus próprios problemas, que são específicos e locais (sucateamento das universidades, ameaças à autonomia universitárias, desvios de função, etc).

Diante desse panorama fica evidenciada a importância de instituições de educação da infância que estejam desvinculadas de uma lógica pouco autônoma, como se verifica nos municípios, onde está a responsabilidade primordial com esta etapa da educação básica.

Nos municípios verificamos a implantação de grandes programas, que direcionam os rumos, diretrizes, práticas e cotidiano de toda uma rede. Estamos acompanhando ainda, no município do Rio de Janeiro a implantação de muitas diretrizes que vem de cima para baixo e com isso não resta outra opção para essas escolas, senão cumprir as determinações.

As UUFEI's são as únicas que estão fora desse controle e que gozam de certa autonomia pedagógica. Com isso, esses espaços são um convite à ousadia, à ruptura e à inovação, pois são privilegiados espaços de produção e difusão do conhecimento.

Se no início as creches universitárias nasceram no bojo do assistencialismo, seu contato tão próximo com as universidades deu-lhes um novo caráter.

Percebe-se que os determinantes da expansão das creches nas universidades federais se originam em motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos e, mais do que isso, exteriores à própria proposta da universidade. Por outro lado, a proximidade com a vida universitária acaba por agregar desafios importantes à reflexão sobre as crianças.  
(RAUPP, 2004, p. 27)

É possível notar que as UUFEl's nasceram, em sua maioria, por motivação externa a necessidade da criança, mas tal fato fica também evidenciado na própria origem de creches no Brasil, bem como nas outras formas de atendimento à mulher e à infância.

A identidade dessas unidades, ao longo dos tempos, foi se transformando, atribuindo-lhe outros papéis ao longo dessas décadas de existência e, por que não dizer, resistência.

Hoje é possível afirmar que mesmo com todos os desafios e contradições que legislações atribuem constantemente a estas UUFEl's, estes são espaços onde

(...) a Universidade contribui para a qualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, por meio de suas Unidades de Educação Infantil, as quais constituem-se em espaços que buscam 'responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaços de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos.' Espaços que se acredita e que se faz mister como centros de Excelência em Educação Infantil.  
(RAUPP, 2004, p.213)

Nesse capítulo foi possível entender o surgimento das creches universitárias, que na maioria dos casos, surgiu de pressão trabalhista dos servidores das universidades e muito longe da identidade que atualmente esses espaços vêm assumindo, de se estabelecer como espaço de ensino, pesquisa e extensão.

Vejamos, a seguir, qual o caminho histórico e jurídico de tensões e lutas da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo da sua trajetória superior há três décadas e na atualidade, em sua tentativa de colocar em prática o que fixa a Resolução Nº 1.

Nele será possível verificar que a história da EEI-UFRJ esteve ao longo dos anos, em consonância com o histórico das creches universitárias brasileiras, ou seja, de muita luta, conquistas e retrocessos.

## CAPÍTULO 4: A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

Falar da creche ou da educação infantil  
é muito mais do que falar de uma instituição,  
de suas qualidades e defeitos,  
da sua necessidade social ou da sua importância educacional.  
É falar da criança.  
De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida.  
(Didonet, 2001, p. 11)

Neste capítulo vamos esmiuçar a Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), procurando evidenciar traços de sua história que nos ajudem a entender as formas de acesso que esta escola ofereceu ao longo das décadas. Desse modo será possível analisar como em 2013 a escola abre o acesso para que qualquer família possa pleitear vagas para seus filhos e filhas, motivada pela Resolução CNE/CEB 1/2011, depois de décadas de um acesso subjetivo e restrito para um grupo de beneficiários seletos.

A EEI-UFRJ está localizada desde o seu nascimento, dentro do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), que é um hospital pediátrico universitário, situado na Cidade Universitária, na Rua Bruno Lobo, número 50.

Assim sendo faz-se necessário entender um pouco o surgimento do IPPMG, já que será uma diretora desse Instituto que anos mais tarde vai implantar uma creche, que hoje é encarada como uma escola pública de educação infantil. O atual Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), foi inaugurado no dia 02 de outubro de 1953, tendo como fundador o Professor Joaquim Martagão Gesteira, que deu nome a instituição. Sua denominação inicial era Instituto Nacional de Puericultura. Mas desde 1937 esse instituto esteve ligado a Universidade do Brasil e esteve em diferentes sedes.

Sua edificação definitiva, localizado na Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, foi o primeiro prédio construído na ilha. Seu projeto arquitetônico é de Jorge Machado Moreira e de Roberto Burle Marx. O prédio foi inclusive premiado na II Bienal de Arquitetura do Estado de São Paulo, no mesmo ano de sua inauguração.

Figura 1



Lateral do IPPMG e onde funciona a EEI-UFRJ

Figura 2



A construção do prédio do IPPMG.

A inauguração do prédio contou com a participação do Presidente da República na época, Getúlio Vargas e também o Reitor Pedro Calmon.

#### **4.1 - A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro: seu histórico.**

Podemos afirmar que o nascimento da EEI-UFRJ, em 1981, acontece em consonância com o contexto mais amplo, da implantação de creches brasileiras. No Brasil, de um modo geral, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade, esteve ancorado sob concepções médicas e higienistas, com foco na prevenção e na promoção da saúde e da assistência.

Como já vimos, nos capítulos anteriores, no final dos anos 80 e início dos anos 90 foi um período marcado pela constituição de instrumentos legais que atribuíram novos lugares sociais para as crianças e para a Educação Infantil. Temos a Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito de todas as crianças brasileiras. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que afirma a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Estes dispositivos legais vão sinalizando como o atendimento das crianças pequenas deve ser entendido como direito de todas as crianças brasileiras. Essa mudança de perspectiva acaba provocando uma tensão na estrutura de diversas creches e escolas universitárias que acolhiam somente filhos de servidores. Já que até então o direito era antes direcionado ao trabalhador.

Foi num território de tensões e na contramão de leis democratizantes no campo da educação, que a EEI-UFRJ é inaugurada em 24 de junho de 1981, com o nome inicial de Creche Universitária. Como já vimos, desde a sua fundação, a unidade está localizada no prédio anexo ao Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), na Ilha do Fundão.

A responsável por sua criação, a médica pediátrica Dalva Coutinho Sayeg, que teve sua trajetória profissional debruçada sobre o serviço público e as ações básicas de saúde. Enquanto Dalva esteve a frente do IPPMG, criou o Programa Materno-Infantil, com recursos do Ministério da Saúde. Esse projeto incluía a Creche Universitária da UFRJ, atual EEI-UFRJ. Dalva permaneceu como diretora da unidade por dois anos. Em livro publicado em 2013, em comemoração aos 60 anos do IPPMG, foi levantado o surgimento da EEI-UFRJ através de entrevista que Dalva concedeu em 2007.

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

A intenção de Dalva ao propor a até então, Creche Universitária, era de ir além dos conceitos médicos. Em entrevista para o livro de Glauco Carneiro, intitulado *Um compromisso com a esperança*, que conta a história da Sociedade Brasileira de Pediatria, Dalva Sayeg afirma que:

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

(CARNEIRO, 2000, p. 421)

Desse modo é possível notar que a criadora da EEI-UFRJ via a educação e a saúde, como áreas sociais. Portanto, para ela não era estranho criar uma creche num hospital.

Na entrevista concedida para o livro de comemoração dos 60 anos do IPPMG, Dalva fornece mais detalhes dessa integração entre a saúde e educação. Os alunos também passavam pela creche, tinham aula lá ... com crianças saudáveis. O desenvolvimento psico-motor da criança saudável ... estava no consultório de psicomotricidade, nós fazíamos todo este acompanhamento e os alunos acompanhavam. Era uma forma de valorizar o crescimento geral e psico-motor. (...)

Muitas pesquisas saíram dali: ... muitas crianças eram educadas na creche, muitas no programa de aleitamento materno. As mães eram estimuladas a manter a amamentação de seus filhos.

(RODRIGUES [et. al.], p. 68, 2013).

Dalva Sayeg trabalhou no Ministério da Saúde e acabou optando por trabalhar na UFRJ e dirigiu então o IPPMG. Sobre essa gestão Dalva diz:

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

(CARNEIRO, 2000, p. 421)

Segundo Calado foi o pioneirismo do IPPMG na área de saúde e educação, que motivou a criação da Creche Universitária.

A tradicional dedicação do IPPMG, no atendimento ao ensino, à pesquisa e à assistência, sua função social e preventiva e a recente participação da mulher no mercado de trabalho resultou na autorização e liberação do bloco D que estava desativado, para o funcionamento da Creche Universitária.

(CALADO, 2012, p. 24)

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

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

Desse modo, é possível notar que o surgimento da Creche Universitária esteve atrelado a Medicina, que inicialmente atendeu aos filhos e filhas de servidoras ou estudantes do IPPMG.

A Creche Universitária permaneceu durante os seis primeiros anos de sua existência como setor do IPPMG. Só após uma reestruturação política e funcional, a creche foi inserida na estrutura da Divisão de Assistência Médica do Servidor (DAMS). Setor que atualmente é conhecido como Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST) e é um órgão administrativo da Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4). Com essa mudança política e institucional, passou a adotar o nome de Creche Universitária Pintando a Infância.

Após Dalva, quem assumiu a direção da creche foi a psicóloga Mariete Cardoso, que procurou realizar um trabalho em consonância com outras unidades da UFRJ, saindo assim do âmbito médico. Ela esteve a frente da EEI-UFRJ até o ano de 1986. Quem assumiu foi a também psicóloga Ângela Maria dos Santos. No depoimento para o vídeo institucional da EEI-UFRJ ela contextualiza um pouco de sua gestão entre os anos de 1987 e 2002.

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

Em 1990, a Creche passa a ser administrada diretamente pela PR-4, através da Superintendência Geral de Pessoal e Serviços Gerais. Desse modo a Creche sai do também contexto médico para qual ela foi, quando deixou de ser vinculada diretamente ao IPPMG.

Essa mudança demonstra uma mudança no caráter dessa unidade, já que saiu de uma concepção médico e higienista e passa a ser entendida como direito dos servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o que caracteriza a assistência aos filhos de servidores da UFRJ.

No vídeo institucional dos 25 anos da EEI-UFRJ, Roberto Gambine, na época, Superintendente Geral de Pessoal, levanta uma questão importante, já que segundo ele com todos os avanços que a escola apresentou ao longo dos anos, não pode desconsiderar seus objetivos iniciais.

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

Mas a EEI-UFRJ ao fazer parte da Pró-Reitoria de Pessoal, acabou se afastando do caráter pedagógico que uma instituição de educação infantil deve ter. Ao observar o organograma da Pró-Reitoria de Pessoal<sup>31</sup> causa estranhamento ver que a Escola de Educação Infantil aparece ao lado de setores como: Divisão de Legislação (DVLE), Divisão de Recursos Humanos (DVRH), Divisão de Remuneração e Benefícios (DVRB), Divisão de Pessoal (DVPE), Subcoordenação de Divulgação e Comunicação (SDC), Divisão de Saúde do Trabalhador (DVST), Divisão de Desenvolvimento (DVDE) e a Subcoordenação de Demandas Judiciais (SDJ).

Segundo Calado (idem) até 1993 a creche aceitava filhos de servidores, docentes e, também estudantes da UFRJ, através de uma lista com regras implícitas. Isso mudou com a legislação que instituiu a assistência direta e indireta do servidor, o Decreto Nº 977. Sobre essa mudança Calado diz que:

Com a instituição do auxílio pré-escolar como assistência direta e indireta aos servidores (Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993) para proporcionar atendimento aos dependentes, na faixa etária de 0 a 6 anos, em creche e pré-escola. Com a publicação deste decreto, os servidores que colocassem os seus filhos na Creche Universitária Pintando a Infância não receberiam o auxílio pré-escolar. A Creche Universitária Pintando a Infância passa a atender somente a filhos de funcionários administrativos e docentes da UFRJ, não atendendo aos filhos dos estudantes.  
(CALADO, 2012, p. 25)

Só em 2002, com a designação de uma pedagoga, Veloni Vicentini, como diretora da EEI-UFRJ, é que a meta de institucionalizar a escola como unidade acadêmica da universidade foi pela primeira vez cogitada. Foi nessa gestão que houve os primeiros encaminhamentos para uma possível institucionalização. Essa meta, apesar de não ser alcançada na época, acabou dando visibilidade a este espaço e colaborando para constituir seu caráter pedagógico. Essa gestão procurou aproximar a EEI-UFRJ da Faculdade de Educação e tal fato colaborou para aproximar a instituição de um caráter mais educativo, com as discussões do campo da Pedagogia e também

---

<sup>31</sup> Disponível em <http://www.pr4.ufrj.br/principal.htm>

transformou esse em um espaço de formação, com as/os estudantes da Faculdade de Educação, que passaram a fazer estágios e observações na EEI.

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

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

O Pró-reitor de Pessoal da época do vídeo institucional, o professor e pediatra Luiz Afonso Mariz, apostava numa institucionalização na EEI-UFRJ, mais rápida, do que de fato aconteceu. Ele acreditava que a proximidade com a Faculdade de Educação pudesse repercutir para que o processo institucional se efetivasse.

Além disso, o que torna a nossa creche diferente das demais, por estar na universidade e que aconteceu agora nessa última gestão, ela passou a ser um campo de estágio e de treinamento para os nossos professores. Hoje nós temos na creche professores da Faculdade de Educação. São nossos professores substitutos, que aos poucos estão substituindo outros professores. Não que esses não fossem bons, eram bons, claro que são bons. Mas nós estamos dentro da universidade, então melhor que esses professores também venham da nossa universidade, como está sendo feito hoje. O que faz com que, talvez, estejamos comemorando o último ano de uma creche ligada à Pró-reitoria de Pessoal. Acredito e desejo muito isso, do fundo do meu coração, que o 26º ano já seja comemorado com a creche fazendo parte de um projeto maior dentro e inserido na Faculdade de Educação  
(Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006)

Pouco antes da comemoração dos 25 anos da escola, Veloni deixou o cargo de diretora e a nutricionista da época, ocupou o cargo temporariamente.

Em 2006, por conta dessa marcante aproximação com a Faculdade de Educação, a professora Eliana Bhering, docente daquela unidade, assume a direção da EEI-UFRJ que passa a ter mais destaque naquele espaço acadêmico. Nessa gestão foi produzido, inclusive um Manifesto realizado pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da UFRJ. Neste documento, a EEI-UFRJ é mencionada como um espaço que “enfrenta sérios problemas que estão diretamente relacionados à sua estrutura e quadro de pessoal, uma vez que, não sendo uma unidade (acadêmica), as possibilidades orçamentárias se restringem completamente.” O Manifesto também sinaliza uma futura e urgente institucionalização afirmando: “concordamos plenamente que a EEI-UFRJ se torne uma unidade acadêmica o mais rápido possível, e, portanto, contando com

orçamento específico para atender suas demandas, e que esteja vinculada ao CFCH nas mesmas bases em que o CAP-UFRJ está.” Essa gestão procura intensificar a sistematização no que tange à institucionalização e na construção de um Projeto Político Pedagógico para a EEI-UFRJ. Sobre esta proximidade com a Faculdade de Educação da UFRJ, a Professora Patrícia Corsino, docente desta faculdade, fala no vídeo institucional sobre a importância dessa aproximação.

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

(Vídeo institucional, EEI-UFRJ, 2006)

O ano de 2006 foi também importante para marcar de forma profunda o caráter educacional e político da EEI-UFRJ, já que com a comemoração dos vinte e cinco anos de existência, a Creche Universitária passou enfim, a ser chamada de Escola de Educação Infantil da UFRJ (EEI-UFRJ). Essa mudança foi entendida pela comunidade escolar como parte do processo de consolidação e institucionalização da agora, escola.

Mas sobre essa mudança na nomenclatura, Calado (idem) alerta para o fato de que a mudança ocorreu informalmente, já que nem sempre a EEI-UFRJ pode ser vista como “escola”.

Em 2006, a Creche Universitária Pintando a Infância comemorou seus 25 anos, quando passou então a ser chamada informalmente de Escola de Educação Infantil – UFRJ (EEI-UFRJ). Essa mudança foi reconhecida pela comunidade escolar como legítima, contribuindo com o processo de consolidação e institucionalização, ainda que em alguns documentos oficiais não ocorram essa mudança uma vez que a nomenclatura ‘Escola’ não é compatível com um organograma de uma Pró-Reitoria de Pessoal. Nestes documentos, a nomenclatura utilizada é Espaço de Educação Infantil - UFRJ (EEI-UFRJ).

(CALADO 2012, p. 25)

Ainda no ano de 2006, a EEI-UFRJ passa a realizar a escolha das crianças, filhos e filhas de servidores, através de sorteio, com Edital de Acesso definido claramente e com antecedência. Antes a entrada das crianças à EEI-UFRJ era pouco clara e muito subjetiva. Com isso, a associação de pais da escola solicitou à PR-4 um acesso mais transparente. Segundo relatos de pessoas que trabalham na EEI-UFRJ durante muitos anos e que atravessaram por estas mudanças, o que se verificava antes do sorteio, era uma lista de famílias pleiteando vaga, sem muitos critérios nessa lista de espera.

Mas o ano de 2006, não foi apenas de mudanças na EEI-UFRJ, já que com a comemoração de seus vinte e cinco anos de existência, a unidade também enfrentava dificuldade em seu quadro de

pessoal, principalmente, a falta de professores. Essa ausência de profissionais se intensificou com a aposentadoria e evasão de um número expressivo na função de recreacionistas e a extinção deste cargo no quadro de pessoal da universidade durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Nesse período inicia-se então, na EEI-UFRJ a luta por contratação de professores com habilitação específica em educação infantil.

Mas a resposta mais comum a falta de professores na EEI-UFRJ, que a universidade tem dado, é a de realizar seleções simplificadas. No ano de 2006 essa seleção simplificada, foi realizada em conjunto com a Faculdade de Educação, para a contratação de vinte professores substitutos, mas essa era apenas uma medida paliativa, já que a luta por concurso público permaneceria.

Foi ainda nessa gestão, representada pela Faculdade de Educação, que a EEI-UFRJ viabilizou a abertura de um concurso, em 2008, tendo em vista a posse de Técnicos em Assuntos Educacionais (com experiência em Educação Infantil e/ou Supervisão Escolar) como professores da escola; inclusive, o conteúdo da prova apresentava ênfase na Educação Infantil. Essa medida, apesar de demonstrar o interesse por parte da instituição de manter um quadro de pessoal efetivo, concursado e habilitado, acabou demonstrando as tensões educacionais, que principalmente a área da Educação Infantil encontra. Isso porque, a Educação Infantil, como já vimos, faz parte da Educação Básica, constituindo-se como a sua primeira etapa. Desse modo, a prática de regência de turma com as crianças deveria ser realizada, como nos Colégios de Aplicação e/ou Federais, por Professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conhecidos como Professor EBTT. Vejamos as atribuições do cargo de Técnicos em Assuntos Educacionais e de Professor EBTT.

No edital de número 28/2008, de 22 de abril de 2008, publicado no Diário Oficial da União do dia seguinte e que definia regras para concurso em diversas áreas, inclusive para Técnicos em Assuntos Educacionais. Nas atribuições desse cargo, verificamos o texto que segue:

**Técnico em Assuntos Educacionais:** Planejar, supervisionar, analisar e reformular o processo de ensino e aprendizagem traçando metas, estabelecendo normas, orientando e supervisionando o cumprimento dos mesmos e criando ou modificando processos educativos de estreita articulação com os demais componentes do sistema educacional para proporcionar educação integral dos alunos; Elaborar projetos de extensão; Realizar trabalhos estatísticos específicos; Elaborar apostilas; Orientar pesquisas acadêmicas; Executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade.

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

crianças da educação infantil dessa instituição é entendida apenas como um mero exercício de “executar outras atividades de mesma natureza e mesmo nível de dificuldade”.

Quando verificamos as atribuições de um Professor EBTT, temos:

São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - Atuar na educação profissional de nível Médio, na Educação Superior e em Cursos de formação continuada;

II - Atuar na educação Básica, Técnica e Tecnológica;

III - As relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, no âmbito, predominantemente, das Instituições Federais de Ensino;

IV - As inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente;

V - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VI - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

VII - Zelar pela aprendizagem dos alunos;

VIII - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

IX - Ministrando as aulas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

X - Colaborar com as atividades de articulação do Instituto com as famílias e a comunidade.

XI - Orientar estudantes de: Iniciação Científica (IC), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Pós-Graduação;

XII - Integrar-se a todas as atividades acadêmicas e administrativas da Unidade Acadêmica.

XIII - Atender as necessidades pedagógicas dentro da transversalidade buscando atender a pluricurricularidade da formação técnica e tecnológica.

(INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO PARÁ, Edital Nº 01, de 30 de julho de 2013)

É possível notar, que nas atribuições do Professor EBTT existe uma clareza e detalhamento das atribuições pedagógicas e de regência que o profissional deverá exercer.

A partir do concurso realizado em 2008 para TAE na UFRJ, até 2010, 48 Técnicos em Assuntos Educacionais assumem suas funções no tocante a atividades pedagógicas com as crianças. Alguns exercem atividades diretamente ligadas à coordenação, supervisão e administração escolar e, a grande maioria, trabalha diretamente com as crianças, no cotidiano da EEI-UFRJ.

Essa situação apresentou um avanço, pois passou a existir um concurso específico para a escola. Mas, por outro lado, provocou tensões e conflitos, à medida que os concursados para técnicos em assuntos educacionais (mesmo com formação em Pedagogia) tomavam posse e eram surpreendidos com a função que exerceriam na EEI-UFRJ, enfim, a sua maioria não esperava trabalhar diretamente com as crianças na escola, na função de professores. Muitos, não

permaneceram na instituição e solicitaram nova lotação, aguardando a vinda de novos concursados que também eram surpreendidos com a função que exerceriam.

Essas tensões acabaram motivando uma nova postura da UFRJ, que inicialmente alocava os TAE's do concurso de 2008, diretamente na EEI-UFRJ. Com a solicitação de tantas pessoas para sair de sua lotação inicial, a universidade passou a permitir, na medida do possível que os TAE's recém empossados pudessem escolher seus locais de lotação. Todos os aprovados e que atendiam as exigências do Edital N° 28/2008, neste cargo, tomaram posse.

No ano seguinte houve um novo concurso para TAE's, mas contemplando não só habilitados em Pedagogia, mas também em diversas Licenciaturas. Esses TAE's realizam as mais diversas atividades na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a exemplo do que tem acontecido nas instituições federais espalhadas pelo Brasil.

Através de um panorama histórico da EEI-UFRJ é possível notar que durante as mais de três décadas de existência, a escola tem sido marcada pelo imprevisto que atravessou sua história e com uma luta por institucionalização mais recente, no sentido de dar visibilidade, identidade e qualidade ao trabalho pedagógico oferecido às crianças e suas famílias. Tocar no assunto da identidade é interessante já que a EEI-UFRJ, quando deixou de ser setor do hospital onde foi criado, numa possível tentativa de desvincular-se de traços higienistas que tem marcado profundamente, ainda hoje, a educação infantil, passa a pertencer à Pró-Reitoria de Pessoal (PR4), o que define seu caráter assistencialista, entendendo esse espaço como um benefício ao servidor.

Assim, a EEI-UFRJ vem buscando recentemente ter sua visibilidade conquistada não apenas fora da instituição acadêmica da qual faz parte, como também dentro da própria universidade. Um exemplo dessa invisibilidade dentro da própria instituição pode ser comprovado com o contracheque dos servidores lotados na Escola de Educação Infantil, por exemplo, que no ano de 2011 ainda informava o nome “Creche Universitária”. Isso, após cinco anos da mudança na nomenclatura da unidade.

A atenção da UFRJ para com a sua Escola de Educação Infantil apresentava, de fato, muitas promessas (como a de construção de novos prédios e ampliação do atendimento) e algumas realizações (como a de concurso público para profissionais da escola). A Resolução CNE/CEB 1/2011 acabou impulsionando os debates políticos na e da escola, como também transformou a EEI-UFRJ em pauta da arena universitária e a aproximou ao contexto de políticas públicas para a educação infantil na esfera local e nacional.

No ano de 2009, a Técnica em Assuntos Educacionais, Aline Silveira, até então Supervisora Pedagógica da Escola, assumiu a direção da escola. Por motivos pessoais, deixou o cargo após um ano e meio de permanência e indicou a Técnica em Assuntos Educacionais Patrícia Gomes Passos para finalizar essa gestão.

Em 2011, a direção da EEI-UFRJ passou para a Técnica em Assuntos Educacionais Rosane Cabral.

No ano de 2014, passa a atuar uma nova gestão na EEI-URFJ. É designado um Grupo Gestor *pro tempore*, composto por Técnicas em Assuntos Educacionais que atuavam como professoras na própria escola, uma delas inclusive já havia trabalhado na escola em anos anteriores e volta para assumir esse lugar. Esse grupo gestor tem a missão de além de coordenar de forma conjunta a escola, preparar um processo de eleição democrática para a escolha de quem deverá assumir a direção da EEI-UFRJ pelos próximos quatro anos. Esse processo deverá ocorrer ainda no ano de 2014. Segundo exigência da UFRJ, foi necessária a indicação de uma diretora, foi então a Técnica em Assuntos Educacionais Jordanna Castelo Branco quem assumiu.

Após alguns meses, Jordanna solicita a saída da direção. Em seu lugar outro membro do grupo gestor assume a direção: a Técnica em Assuntos Educacionais, com formação em Psicologia, Alessandra Sarkis.

No ano de 2012, segundo Projeto Político Pedagógico da Instituição, a EEI-UFRJ chegou a ter 31 Técnicos em Assuntos Educacionais, 4 professoras substitutas e uma professora EBTT (cedida temporariamente de outro estado). Em 2014 esse número mudou radicalmente. São 16 Técnicos em Assuntos Educacionais, 15 professores substitutos. Conta ainda com 5 recreacionistas. Novos concursos simplificados, para a contratação de professores substitutos estão sendo realizados no ano de 2014, com a previsão inicial de chamar mais 11 professores.

A EEI-UFRJ atende a 100 crianças entre 4 meses e 5 anos e 11 meses. Conta com servidores e funcionários distribuídos nos seguintes setores: direção, equipe técnica (psicologia, nutrição, serviço social e coordenação pedagógica), professores, administração, cozinha, saúde, vigilância e limpeza.

Na equipe de professores regentes, a escola apresenta em 2014, a maioria de professores substitutos, mas a perspectiva é que ainda no ano de 2014 ocorra o primeiro concurso de Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Muitos Técnicos em Assuntos Educacionais que atuavam na EEI-UFRJ conseguiram ser alocados em outras unidades da UFRJ. Alguns realizam

atividades de suporte pedagógico e administrativo na própria escola e outros continuarão atuando como regentes de turma, até a vinda dos Professores EBTT.

A EEI-UFRJ, inspirada nas tendências educacionais universitárias, ao longo de sua trajetória firmou parcerias com unidades acadêmicas da UFRJ com o intuito de desenvolver ações subsidiadas pelo tripé universitário pesquisa, ensino e extensão, tendo como foco principal, o processo de produção de conhecimento. Algumas parcerias tem se consolidado ao longo dos tempos e outras ocorreram de forma pontual ou não tiveram continuidade. Podemos citar como exemplos parcerias para a prática de ensino (Faculdade de Educação), projetos de pesquisa (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Faculdade de Educação; Faculdade de Odontologia e etc) e extensão (Escola de Educação Física e Desportos; Escola de Música e Faculdade de Letras).

#### **4.2 - As jornadas pedagógicas da EEI-UFRJ: novos rumos**

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

Após a Resolução Nº 1 do CNE e motivados por encontros e debates acerca do tema, ocorreu em outubro de 2011, a V Jornada Interna da Escola de Educação Infantil da UFRJ, com o tema “Qual o lugar da Escola de Educação Infantil na UFRJ?”

Neste encontro, que pode ser considerado um marco na história da EEI-UFRJ, estiveram presentes representantes da comunidade escolar, além da mesa composta por representantes do Colégio de Aplicação (CAp-UFRJ), da Faculdade de Educação (FE-UFRJ), do Sindicato dos trabalhadores em educação da UFRJ (Sintufrj), da atual vinculação da escola denominada Pró-Reitoria de Pessoal (PR-4), do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), ao qual se daria a

possível futura vinculação, além da EEI (através da direção compondo a mesa e da equipe profissional e um inexpressivo número de famílias, na platéia<sup>32</sup>).

O intuito da jornada foi de justamente estar discutindo os artigos da resolução e saber qual o futuro que desejaríamos para a EEI-UFRJ.

A presença destes representantes marca um campo de interesses diversos da Universidade na manutenção da EEI na UFRJ. Marca também tensões e divergências desses atores, no diálogo e na constituição do caminho que a unidade tomaria. Existiam alguns encaminhamentos possíveis. Por um lado, a possível articulação com o CAP, à medida que entendemos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, sendo o CAP uma escola de Educação Básica vinculada à UFRJ. Depois, o interesse da Faculdade de Educação e do CFCH em garantir a EEI como espaço acadêmico, onde seja possa ocorrer de forma consistente a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. E, ainda, o lugar do sindicato, buscando garantir suas conquistas e trazer para o debate a visão dos servidores, na perspectiva de que estariam “perdendo algo”, um direito: a EEI como benefício.

Questões relevantes foram levantadas nessa Jornada, entre eles: o compromisso (ou não compromisso) da universidade, aspectos referentes a demanda de vagas, a qualidade no atendimento das crianças, a unidade como inspiradora de políticas públicas, o dualismo reservas de vagas *versus* universalização do atendimento e o último e mais polêmico, no que se refere ao direito de espaço (do servidor, trabalhador ou da criança). Todos os pontos foram abordados por representantes das diferentes instituições que compunham a mesa e a plateia.

Os diferentes atores institucionais tiveram nessa jornada a oportunidade para juntos exporem a posição de cada instituição que estes estavam representando dentro da UFRJ. Nesse encontro os presentes saíram com o diálogo coletivo, que expressava o desejo da maioria, em entender a EEI-UFRJ como uma unidade pública, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Para institucionalizar a escola, o caminho possível vislumbrado ainda nessa jornada, foi a de transição da EEI-UFRJ da atual PR-4, para o CFCH, como um órgão suplementar<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Apenas uma família estava representada na platéia, além de servidoras da EEI-UFRJ que tinham filhos matriculados na escola.

<sup>33</sup> Segundo o Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em seu Art. 36, os Órgãos Suplementares, integrantes da infra-estrutura, compreendem:

I – os Núcleos que, com recursos próprios ou congregando recursos de uma ou mais Unidades Universitárias, se destinam ao desenvolvimento de projetos de programas de pesquisa, de extensão e de treinamento de interesse da Universidade Federal do Rio de Janeiro ou de instituições públicas ou privadas;

II – as Organizações de Prestação de Serviços que, além de colaborarem com as Unidades Universitárias na execução

O primeiro movimento após esse diálogo foi o de estabelecer um Grupo de Trabalho (GT), que foi instituída pela Portaria Nº 289, de 16 de janeiro de 2012<sup>34</sup>, com a representação da Decania do CFCH, da Pró-Reitoria de Pessoal, da Faculdade de Educação e da própria EEI-UFRJ (representada por membros da coordenação, direção e TAE com atuação como professor). Segundo a própria portaria, esse GT ficou responsável por “levantar informações, estudar viabilidade e proceder os encaminhamentos necessários para a institucionalização da Escola de Educação Infantil”.

Esse GT teve sua fase inicial concluída em 8 de maio de 2012. O grupo fez duas recomendações ao Pró-Reitor de Pessoal, afim de conferir a unidade plena existência institucional: imediata aplicação do Regimento Interno da EEI-UFRJ e dar início ao processo de proposição da escola como órgão suplementar.

Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos (as) de servidores (as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012, passou a destinar um percentual de vagas para filhos (as) de estudantes da UFRJ (graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Os estudantes de especialização *lato sensu* ficaram impossibilitados de pleitear vaga, sob a justificativa de que estes mantêm vínculos curtos com a universidade (em média 18 meses).

No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas, desse modo qualquer família pôde pleitear vagas para seus filhos e filhas, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desse modo, no ano letivo de 2013, a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: 1. filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; 2. filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e 3. público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.

Observa-se um território de lutas e tensões, gerados com a Resolução CNE/CEB 1/2011 e que será problematizada e analisada neste trabalho. Vários pontos na Resolução merecem estudos e destaque, mas o “acesso” para ingresso na EEI-UFRJ foi o primeiro colocado em prática e parece ter sido eleito para ser o “carro-chefe” do processo de institucionalização da escola.

---

do ensino, da pesquisa e da extensão, visam ao atendimento de problemas da comunidade; e  
III – os Institutos Especializados.

Parágrafo único. Os Órgãos Suplementares serão instituídos em caráter permanente ou temporário, pelo Conselho Universitário, por iniciativa do Reitor ou dos Conselhos de Coordenação dos Centros Universitários.

<sup>34</sup> Publicada no Boletim da UFRJ, Nº 4, de 26 de janeiro de 2012.

Um aspecto que corroborou com esse edital de acesso para o ano de 2013 da EEI-UFRJ, foi a aprovação, dias antes, da vinculação da escola ao CFCH, aceito com unanimidade pelo colegiado do centro e que seguiu para apreciação e aprovação do órgão máximo deliberativo dentro da UFRJ, Conselho Universitário (CONSUNI).

Essa aprovação no colegiado do CFCH ocorreu em 8 de outubro de 2012 e de lá foi encaminhado para aprovação do órgão máximo da UFRJ, o CONSUNI.

Lá o processo ficou tramitando, até que, como já mencionado no capítulo anterior, as UUFEI's foram surpreendidas, no início de agosto de 2013, com o Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC, de 30 de julho de 2013, que desconsiderava totalmente a Resolução Nº 1.

Este ofício propõe que as UUFEI's sejam discutidas no âmbito municipal, partindo da premissa de que é deste ente federado a responsabilidade principal.

A notícia desse ofício surtiu um efeito bombástico, na ANUUFEI e nas UUFEI's. Na EEI-UFRJ não foi diferente. A divulgação do ofício do MEC repercutiu fortemente na universidade. Aqui o entendimento, foi de que o ofício expõe uma política autoritária e unilateral do MEC para as Universidades, o que acaba atacando e minando a autonomia universitária.

O ofício acaba não só desconsiderando legislações anteriores, como também a trajetória de lutas e conhecimentos trilhados por estas UUFEI's, ao longo de décadas e que atingem mais de três mil crianças, que são atendidas nessas unidades, segundo números do próprio MEC.

No Brasil foram verificadas, através da ANUUFEI, diversas cartas de apoio as UUFEI's. Entre elas, podemos citar entidades com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a Universidade Federal de Santa Catarina, através de manifestação de seus docentes, mas também dos estudantes, preocupados com essas unidades que são lócus privilegiado de pesquisa, ensino e extensão. A monção de apoio mais representativa foi a chamada *Carta de Natal*, realizada por ocasião do VIII Seminário de Institutos, Escolas e Colégios de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA), ocorrido entre 21 a 24 de agosto de 2013 e que repudiou fortemente o posicionamento da SESU, da SEB e também a postura do MEC. Essa carta foi assinada por profissionais de 15 universidades federais e 1 estadual. Entre as instituições do Estado do Rio de Janeiro, assinaram UFF, UFRJ e UERJ. As duas primeiras afetadas diretamente pelo ofício, já que possuem UUFEI's e Colégios de Aplicação em suas estruturas.

Esse ofício estava direcionado para as UUFEI's, mas acabou gerando preocupação também nos Colégios de Aplicação, que representam a continuidade da Educação Básica nas universidades. O ofício acabou demonstrando que essa gestão que assina o documento entende que compete a

União, o Ensino Superior e aos Municípios, a Educação Básica. Partindo dessa lógica inicial, logo os Colégios de Aplicação poderiam ser afetados.

Com o ofício, a UFRJ acabou apressando o processo, de vinculação da EEI-UFRJ ao CFCH. Desse modo a institucionalização da escola, foi item de pauta e entrou nas discussões na Reunião do Consuni, no dia 8 de agosto de 2013, ou seja, exatos dez meses após a aprovação no CFCH, já mencionada aqui. Sobre a urgência dada ao tema, a diretora do CAp-UFRJ e membro de Consuni ponderou:

Mas que fique claro, (...) tanto a Educação Infantil, quanto a Reitoria não estão colocando esse ponto de pauta como uma exceção. Ele estaria seguindo normalmente o trâmite. Ele está desde outubro aqui no Consuni. As comissões estão se reunindo, entretanto nós temos sido tomados por questões tão prementes quanto, (...) então não foi possível ainda colocar na pauta. Colocar na pauta agora, tem a missão de proteger-nos de uma possível legislação que venha estabelecer uma data. Olha quem estava legalizado até aqui está dentro, quem não estava está fora. Isso a gente quer evitar.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Nessa reunião do Consuni, onde a EEI-UFRJ foi debatida, merece destaque as falas de Maria Leão, membro do conselho e que estava representando o Diretório Acadêmico dos Estudantes da UFRJ, denominado Mário Prata. Representando os docentes, merecem atenção as falas de Roberto Leher.

Maria Leão é a primeira que menciona a institucionalização da EEI-UFRJ naquele conselho.

Eu queria transmitir aqui o posicionamento dos estudantes do DCE Mário Prata, que é de se colocar ao lado do corpo institucional da Escola de Educação Infantil: das suas crianças, dos seus professores e dos seus pais e mães. Para tornar ela, um órgão da UFRJ, do CFCH, de onde sempre deveria ter sido e para que ajudemos a protegê-la da precarização que seria municipalizá-la. No cenário atual isso seria ferir o direito de autonomia que é a educação dada as crianças pequenas. Inclusive, devemos lembrar que a Educação Infantil é uma conquista dos movimentos sociais brasileiros, no final do século XX e com a redemocratização. Colocar a Escola de Educação Infantil da UFRJ nas mãos de pessoas como a Claudia Costin e outros tecnocratas, é relegar a essas crianças a um julgo de uma burocracia e de uma educação controladora e não emancipatória. O DCE vem se colocar aqui, a dizer que não basta apenas ela se tornar órgão suplementar. A EEI tem que se tornar uma unidade do CFCH, com verba condizente com suas necessidades, com concursos próprios e com programa educacional autônomo. Por que a educação deve ser emancipatória em todas as etapas do desenvolvimento humano. As crianças pequenas também são parte dessa universidade e parte da sociedade que nós almejamos construir.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Depois são iniciadas as leituras dos pareceres das comissões, por onde o processo tramitou. Os pareceres procuram contextualizar um pouco dessa trajetória da EEI-UFRJ desde o seu início assistencialista, até os dias atuais com a luta pela institucionalização. Tocando, inclusive, o nome de

Veloni Vicentini, como precursora dessa trajetória na EEI-UFRJ. Uma das relatoras desse processo, foi a Professora Mônica dos Santos, que na época era membro do Consuni e docente da Faculdade de Educação. Mônica recordou ser Coordenadora do Curso de Pedagogia, quando Veloni foi lhe procurar para uma primeira aproximação com a Faculdade.

Depois dos votos dos relatores, que foram unânimes em aceitar a vinculação da EEI-UFRJ ao CFCH, algumas pessoas fizeram considerações, entre elas o também professor da Faculdade de Educação, Roberto Leher. Segundo ele

a formalização da unidade de Educação Infantil, de fato é um avanço extraordinário para o ensino, a pesquisa e a extensão na UFRJ. Temos que lembrar que a problemática da Educação Infantil no Brasil é absolutamente trágica e dramática, sobretudo na faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Temos uma situação de *ópio apartheid* educacional das crianças provenientes da classe trabalhadora, sobretudo a forma como o aparato educacional vem sendo organizado de maneira extremamente precária, inclusive no Plano Nacional de Educação, a Educação Infantil é sempre trabalhada na lógica das parcerias público-privadas, com ONG, seitas religiosas, iniciativas ditas comunitárias, que de forma permanente, deixam a infância sob manto da precariedade e da violência da negação de um direito humano fundamental, que é a educação.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Após esse panorama, já explorado nessa dissertação, no primeiro capítulo, Leher traz um dado interessante sobre a própria nomenclatura dessas unidades de educação básica nas universidades. O professor fala ainda da importância desses espaços como potenciais espaços, que podem inspirar políticas públicas.

Formalizar as unidades de Educação Infantil é também formalizar uma forma de pensarmos a função social da universidade pública. É importante destacar que, seja a unidade de Educação Infantil, seja o Colégio de Aplicação, não deveriam ser pensados como Colégios 'da' UFRJ, porque na realidade são UFRJ. Cumprem uma função social decisiva, que é justamente nós podermos pensar a formação humana, dentro de uma perspectiva pedagógica, de tempo, de infra-estrutura, que permitam apontar para caminhos futuros para a educação pública. É um espaço que nós podemos forjar utopias e sementes de uma educação do futuro. E os nossos professores ao serem formados, devem experienciar essas novas formas de organização do nosso trabalho na unidade de Educação Infantil. Então é para que a UFRJ tenha sua função social fortalecida, para que a problemática da educação seja melhor trabalhada e melhor tratada na UFRJ. Para que possamos produzir conhecimento novo sobre a Educação Infantil, temos que apoiar de forma entusiasta e de maneira muito viva, esta iniciativa.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Algumas dúvidas surgiram entre outros membros do Consuni, o que levou o presidente da sessão, a solicitar que a diretora do CAP-UFRJ, fizesse um breve panorama do contexto histórico e contemporâneo da educação básica nas universidades, em especial na UFRJ. Celina fez a seguinte fala:

A educação básica nesta universidade existe desde 1948, com a criação do Colégio de Aplicação, que atendeu a um objetivo. Não é a nosso ver, nem era naquela época, intenção dos criadores do CAP, oferecer educação básica, por si, na universidade. A educação básica não é papel da universidade, enquanto um dos entes federados. Porém a educação básica foi criada nesta universidade com o intuito de formação de professores. Então o Colégio de Aplicação, desta e de outras universidades (...) que tem educação básica, criaram Colégios de Aplicação locais, que oferecem educação básica, mas nos quais, os alunos de licenciatura, das diversas licenciaturas da universidade, possam encontrar um espaço de estágio onde possam aplicar as práticas, (novas ou não), discutir, vivenciar o trabalho que ele vai ter como docente futuramente. A creche da universidade nasce um pouquinho diferente, (...) dentro da oferta de atendimento as mães e pais que são funcionários dessa universidade, servidores. (...) Entretanto ao longo da vida e da existência da nossa Educação Infantil, ela vem atendendo ao mesmo objetivo que o CAP cumpre, que é oferta de espaço de estágio de estudantes da Faculdade de Educação, alunos de Pedagogia, que vão fazer a sua licenciatura na Educação Infantil.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Depois a diretora do CAP-UFRJ procura contextualizar a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação, informando que a EEI-UFRJ procurou se posicionar desde a fixação dessas normas, de modo a atender todas as exigências, para continuar com sua identidade universitária preservada. Sobre a EEI-UFRJ, ela vai deixar claro para os membros do Consuni que

Não há mais reserva de vaga. Com isso ela cumpre o requisito mínimo, que é ser uma unidade acadêmica da universidade. Que oferece Educação Infantil, mas como forma de desenvolvimento de projetos, de propostas, de políticas públicas para a Educação Infantil, uma vez que ela está dentro da universidade. O papel da universidade é esse: é de estágio para a formação de novos professores.  
(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Celina prosseguiu demonstrando preocupação com o modo como a atual gestão do SESU, vem tratando a questão da educação básica nas universidades. Segundo ela, Paulo Speller já teria sugerido em reuniões com reitores, que as universidades não deveriam ter educação básica de tipo algum. Isso deixou muitas pessoas preocupadas, já que o fechamento de UUFEI's e Cap's, segunda a conselheira, “significa fechar uma área de produção do conhecimento dessa universidade e de muitas outras”.<sup>35</sup>

A conselheira finaliza seu panorama, tocando na questão do Ofício encaminhado aos reitores das universidades brasileiras, pelo SEB e SESU.

Vimos que a única coisa que falta para que a creche possa responder ou possa resistir a essa política que vem sendo proposta pela SESU, de desligá-los/desligar-nos aqui da universidade, ela tem que estar no mínimo institucionalizada. (...) É

---

<sup>35</sup> TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013

claro que a gente não vai estar ao abrigo de todos os ataques que o MEC possa fazer, mas é um instrumento de resistência a esse desmonte da educação básica na universidade.

(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Sobre esses constantes ataques a autonomia universitária, Leher em sua fala, retoma os aspectos levantados por Celina. Segundo ele:

Durante muitos anos, como lembrou Celina, nós temos intentos por parte do Ministério, de dissociar as nossas unidades de educação básica. Compõem a universidade como unidades, que deveriam ser, entre outras, municipalizadas ou descentralizadas. Isso obviamente atinge a própria estrutura da universidade e sua missão institucional, a sua função social, enfim, nos anteciparmos, formalizando a nossa unidade é algo que vai engrandecer a UFRJ e nosso projeto político pedagógico. Então toda felicitação, parabéns para todos que se mobilizaram, trabalharam, lutaram por esta causa. Muito em breve teremos a formalização disso.

(TV CONSUNI, 08 de agosto de 2013)

Essas idas e vindas das políticas para as UUFEEI's podem ser analisadas através da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa que as políticas aplicadas a educação possuem, enfatizando a influencia de processos micropolíticos, nas leis e não apenas os macropolíticos. Essa influencia micro, acontece através da ação dos profissionais que lidam com as políticas em nível local, ou seja, nas escolas. Para Ball quando analisamos uma política educacional, que aqui neste caso trata-se da Resolução Nº 1, devemos articular os processos macro e micro. Isso significa dizer, que não basta pensar a Resolução apenas do ponto de vista do Ministério da Educação, mas também dos atores que estão recebendo, interpretando e atribuindo a esta Resolução, inúmeros significados.

Em seu primeiro estudo apresentado no ano de 1992, Ball e seus colaboradores apresentam três diferentes contextos para entender políticas educacionais. São elas: **Política proposta**, que diz respeito a política oficial, ou seja, a intenção do governo e de seus assessores mescladas a intenção das escolas, autoridades locais que as representa, bem como outras arenas, onde as políticas emergem. Não podemos esquecer da influencia da ANUUFEEI, que apresentou de forma única, através de uma consulta, a demanda de tantas UUFEEI's espalhadas pelo Brasil, com diferentes histórias, trajetórias e reivindicações. A **Política de fato**, que diz respeito aos textos políticos, que procuram sintetizar a política proposta e servir de base para que as políticas sejam colocadas em prática. Aqui neste estudo seria o texto da Resolução Nº 1, que procurou responder as demandas apresentadas pela ANUUFEEI, no sentido de fixar normas mínimas para que as UUFEEI's possam

manter suas identidades universitárias ou propor novas identidades. E, por último, a **Política em uso**, que são os discursos e as práticas institucionais, que nascem da implementação das políticas. Neste caso, podemos dizer que as estratégias utilizadas pela UFRJ e pela própria EEI-UFRJ configuram essa política em uso apontada por Ball, já que representam a busca da instituição e de seus profissionais, bem como as tensões que esses atores geram, ao colocar em prática o que fixa a Resolução. É então os caminhos que cada uma das UUFEI's está trilhando e como cada uma delas está interpretando o que diz a Resolução.

Ao reformular sua abordagem, os autores percebem que a atuação dos profissionais que atuam nas escolas é decisiva na formulação ou implementação de políticas e, portanto não pode ser desconsiderada.

Ball e seus colaboradores se apropriam das ideias de Roland Barthes, que acredita que existem textos com dois deferentes estilos: *writerly* e *readerly*.

Um texto *readerly* (ou prescritivo) acaba por limitar o envolvimento do leitor. Nele o leitor acaba virando uma espécie de consumidor inerte. Já num texto *writerly* (ou escrevível) a leitura acaba convidado quem lê a ser um co-autor do texto. Por tanto esse tipo de texto encoraja a participação efetiva daquele que lê, o que o torna um intérprete criativo, que preenche as lacunas do texto.

Para Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) esses dois estilos criados por Barthes, aparecem na formulação da política, dependendo do contexto onde foram criados e utilizados.

Para os autores, existem textos políticos, onde num mesmo texto, podem aparecer os dois estilos, ou seja, partes prescritivas combinadas com partes mais abertas. Existe ainda a possibilidade em que os textos iniciais tenham um estilo e os secundários tenham outro.

Ao optar pela abordagem do ciclo de políticas, estamos optando por dar voz aos atores que são afetados pela Resolução N° 1. Pois segundo Ball esses profissionais da escola, também tem um importante papel nas políticas, já que atribuem significados as leis, segundo suas próprias experiências e trajetórias pessoais e profissionais. Para Mainardes:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveriam incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política a prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas. (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo Ball (2011) e seus pesquisadores é preciso superar a ideia muito presente de que são sujeitos de ação governamental apenas atores governamentais e que os cidadãos são meros expectadores.

No próximo capítulo falar mais a respeito do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores e, desse modo entender como essa abordagem colabora para entender a Resolução e suas repercussões na prática.

Agora vamos ver como foi e como tem sido encarada a questão do acesso na EEI-UFRJ.

### **4.3 - O acesso na EEI-UFRJ**

Até a EEI-UFRJ completar seu vinte cinco anos de existência, o acesso das crianças as vagas, era realizada através de lista de espera.

Através do histórico da escola é possível perceber que a vaga já pode ser pleiteada ao longo do tempo pela comunidade interna da UFRJ, seus servidores e estudantes. Através das ideias defendidas por Ball, através do ciclo de políticas, é possível perceber que na época da legislação que instituiu a assistência direta e indireta aos servidores, os atores institucionais do contexto da prática interpretaram essa legislação, de tal modo que os estudantes dessa instituição perderam o direito de pleitear vagas para os seus filhos e filhas, na EEI-UFRJ. Na legislação, não menciona a perda do direito dos estudantes, até porque outras UUFEEI's continuaram atendendo filhos desses estudantes, um exemplo desse fato está na Creche UFF. A forma como os sujeitos, que colocam as leis em prática, atribuem significados a essas legislações é particular

Desse modo, os estudantes só voltam, brevemente, a ter direito a disputar uma parte das vagas a EEI-UFRJ, quase uma década depois. Isso aconteceu motivada também pela interpretação que foi feita de uma nova legislação, a Resolução N°1.

Neste período a escola estava diante de legislações, que repercutiam nas suas práticas, e que, conseqüentemente, atribuíam à infância novos significados. Foi um momento de abertura para essas novas tendências nas leis.

No ano de 2002, ocorreram mudanças políticas, no âmbito universitário que foram favoráveis à EEI-UFRJ, já que ajudaram no processo de visibilidade a este espaço, na UFRJ. Neste ano tomou posse o reitor Carlos Lessa. Já em seu discurso de posse no cargo, Lessa fala da importância de articular projeto na universidade, através de um Plano Diretor, afirmando que a

universidade, de um modo geral, “foi criando historicamente seus conteúdos por improvisações e casuísmos”.<sup>36</sup>

Segundo o Projeto Político Pedagógico da EEI-UFRJ, este reitor assumiu publicamente seu compromisso com a Creche. Um indício encontrado diz respeito a sua promessa, em “formatura” de crianças da creche, onde o site da UFRJ noticia que “após a execução do Hino Nacional, o reitor Carlos Lessa falou em seu discurso que existe um projeto de construção de uma segunda creche junto ao CAp-Fundão, que vai ampliar” em mais dez vagas em cada turma no novo prédio.<sup>37</sup>

Esse projeto acabou não se concretizando, mas o Plano Diretor acabou tendo o seu debate iniciado na gestão de Carlos Lessa. Tal fato acabou configurando um avanço para a EEI-UFRJ, já que na gestão posterior, o reitor Aloísio Teixeira lança o Plano Diretor UFRJ 2020.<sup>38</sup>

A EEI-UFRJ é contemplada neste plano, pois prevê que a “expansão acadêmica da Faculdade de Educação pertence ao Centro de Convergência CCJE-CFCH-CLA.”<sup>39</sup> Esta edificação faz parte da construção do pólo de educação integrando o futuro CAp (Colégio de Aplicação) e Unidade de Educação Infantil”, segundo o Plano Diretor UFRJ 2020 (2009, p. 119).

Atualmente estamos na gestão do reitor Antonio Carlos Levi, que nos parece vir dando continuidade aos projetos previstos no Plano Diretor UFRJ 2020, inclusive a construção do Pólo de Educação.

Para a EEI-UFRJ, mudar da atual instalação para a nova representa um avanço, já que a escola encontra-se num espaço cedido, na Ilha do Fundão. Nas outras instituições envolvidas: Faculdade de Educação e Colégio de Aplicação da UFRJ pode ou não representar o mesmo avanço.

A Faculdade de Educação está localizada na Urca, no campus da Praia Vermelha, bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, em prédio histórico, junto a Escola de Comunicação (ECO) e ao Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE). A Faculdade de Educação, representada por

---

<sup>36</sup> Discurso de posse do Magnífico Reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro Carlos Lessa. Disponível em: [https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:v\\_o1YOFhqakJ:www.forumrio.uerj.br/documentos/revista\\_8/008\\_127.pdf+discurso+da+posse+Magn%C3%ADfco+Reitor+Prof.+Carlos+Lessa&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESHp7jIQ2wR49R\\_kP9IHXSXMLiILuCngUVd57TsAmlI9sOKXsn9k61CU1-8REac807ncXJ0LfhOUxvwH2pYU07vIXoRvcj1DZX2dbyLFkVaI9PFYGzSzeo2hoVRF7zVLFbTtHoF&sig=AHIEtbQRAfJhT-zMN5LKF9QJ6o0UUKnvA](https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:v_o1YOFhqakJ:www.forumrio.uerj.br/documentos/revista_8/008_127.pdf+discurso+da+posse+Magn%C3%ADfco+Reitor+Prof.+Carlos+Lessa&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESHp7jIQ2wR49R_kP9IHXSXMLiILuCngUVd57TsAmlI9sOKXsn9k61CU1-8REac807ncXJ0LfhOUxvwH2pYU07vIXoRvcj1DZX2dbyLFkVaI9PFYGzSzeo2hoVRF7zVLFbTtHoF&sig=AHIEtbQRAfJhT-zMN5LKF9QJ6o0UUKnvA)

<sup>37</sup> Notícia do dia 20/12/2002, disponível em : [http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?noticia=393\\_Alunos-da-Creche-se-formam-no-Jardim-III.html](http://www.ufrj.br/mostraNoticia.php?noticia=393_Alunos-da-Creche-se-formam-no-Jardim-III.html).

<sup>38</sup> Aprovado em 2009 e prevê o desenvolvimento da universidade nos próximos dez anos.

<sup>39</sup> Centros de Ciências Jurídicas e Econômicas (CCJE), Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Letras e Artes (CLA).

seus servidores já sinalizou aceitar bem as mudanças, desde que a nova configuração permita a integração com “seus parceiros tradicionais, especialmente o Colégio de Aplicação e as Licenciaturas”.<sup>40</sup> Já o Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire, diretório de organização dos estudantes do curso na Faculdade de Educação da UFRJ, mostrou-se contrário “à transferência para a Cidade Universitária, na Ilha do Fundão, devido à intrínseca relação do reordenamento espacial com o projeto de sucateamento da Educação Pública, em específico das Universidades Públicas”.<sup>41</sup>

O Colégio de Aplicação da UFRJ está localizado em outra área nobre, no bairro da Lagoa. Seu imóvel também é cedido, pertencendo à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A luta por prédio próprio sempre esteve na pauta e é uma das antigas reivindicações do Colégio.

Entendemos que as organizações escolares são espaços políticos essencialmente, onde diferentes visões entram em conflito permanentemente. Nas políticas educacionais, notamos que os conflitos nas organizações de educação ocorrem em torno de temáticas pontuais, que podem ser sistematizadas em: acesso, uso social do conhecimento (profissionalização, investigação e extensão), destinação de recursos, a natureza das profissões e das disciplinas acadêmicas e a característica do trabalho acadêmico.

No que tange à questão do acesso, é possível notar um dissenso em diferentes modalidades da educação, em uma única instituição. O Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp-UFRJ), admite ingresso de alunos novos para o Ensino Fundamental (desde o primeiro ano) e para o ensino médio. Os estudantes do Ensino Fundamental são submetidos ao critério de sorteio público. Nesta modalidade a única exigência é a faixa etária indicada no edital, seguindo legislação vigente.

No Ensino Médio, além da faixa etária indicada, os candidatos precisam estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental e são submetidos à verificação de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática. Apenas aqueles que atingem um mínimo de 50% em cada disciplina do teste é que participam do sorteio público para preenchimento das vagas oferecidas. Todas as questões das provas são discursivas.

Para o Instituto Politécnico da UFRJ, localizado em Cabo Frio (R.J.), que apresenta vagas de Ensino Fundamental e Ensino Médio Técnico, a seleção prevê o mínimo de 50% das vagas direcionadas aos alunos oriundos do sistema público de ensino (redes federal, estadual e municipal)

---

<sup>40</sup> Compromisso enviado em 2009, ao então reitor Aloísio Teixeira. Citado e disponível no Jornal ADUFRJ, nº 734, de 19/12/2011.

<sup>41</sup> Disponível em <http://ufrjcaped.blogspot.com.br/2009/04/analise-sobre-o-plano-diretor-e.html>.

através do sistema de cotas. O processo de seleção pública é realizado através de duas avaliações: uma prova objetiva de conhecimentos gerais e uma prova de redação.

Na graduação, a UFRJ utiliza exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para o ingresso, após a decisão do Conselho Universitário, de 28 de setembro de 2011. Apenas manteve a etapa de *Teste de Habilitação Específico* (THE) para determinados cursos que o utilizam.

Em cada um dos cursos, a UFRJ reserva 30% de vagas para estudantes na modalidade *Ações Afirmativas*<sup>42</sup> e 70% para estudantes de *Ampla Concorrência*.

Na EEI-UFRJ, como já vimos, atualmente essa seleção acontece por meio de sorteio público, onde qualquer família pode pleitear uma vaga, mas a configuração atual de seleção da escola foi motivada pela Resolução CNE/CEB 1/2011, já que antes esse sorteio era restrito a servidores da universidade.

Quando observamos as diferentes etapas da educação no âmbito de uma mesma instituição, percebemos traços contraditórios e díspares, que demonstram o quanto a questão do acesso à educação está em permanente reformulação, já que não há consenso para a temática. As pressões dos movimentos sociais, bem como as políticas públicas estão constantemente atribuindo à questão do acesso à educação, novos aspectos e nuances.

Para Sposito (2004, p. 123) as escolas, bem como a universidade, estão no centro da vivência cotidiana de crianças e jovens brasileiros. Desse modo, as redes educativas são espaços privilegiados para a ampliação das ações cidadãs, já que apresentam forte impacto na criação de alternativas reais para os jovens, inclusive os pobres. Nesse caso, a questão do “acesso”, faz parte desse universo de possibilidades na questão educacional.

Se até então a EEI-UFRJ aceitava apenas filhos(as) de servidores(as) da própria universidade, como forma de atender às exigências da Resolução CNE/CEB 1/2011, o edital de acesso para o ano de 2012, passou a destinar um percentual de vagas para filhos(as) de estudantes da UFRJ (graduação e pós-graduação *stricto sensu*). Os estudantes de especialização *lato sensu* ficaram impossibilitados de pleitear vaga, sob a justificativa de que estes mantêm vínculos curtos com a universidade (em média 18 meses).

---

<sup>42</sup> Estudantes que cursaram todo o Ensino Médio em escolas dos sistemas públicos e que apresentam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo.

No edital de acesso da EEI-UFRJ para o ano de 2013, a escola apresenta suas vagas para sorteio, sem nenhum tipo de reservas, desse modo qualquer família pôde pleitear vagas para seus filhos e filhas, na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desse modo, como já foi dito, no ano letivo de 2013, a EEI-UFRJ passou a contar com um grupo de crianças com famílias de origem bem diversificada: filhos(as) de servidores da UFRJ (técnicos e docentes), que tiveram o ingresso até o ano de 2011; filhos (as) de estudantes da universidade, com a entrada no ano de 2012 e o público em geral, com ingresso a partir do ano de 2013.

Observa-se um território de lutas e tensões, gerados com a Resolução CNE/CEB 1/2011 e que é problematizada e analisada neste trabalho. Vários pontos na Resolução merecem estudos e destaque, mas o “acesso” para ingresso na EEI-UFRJ foi o primeiro colocado em prática e parece ter sido eleito para ser o “carro-chefe” do processo de institucionalização da escola.

Quando tratamos da questão do acesso, verificamos que são poucos os trabalhos que tratam dessa temática, a maioria deles dizem respeito ao ensino superior. As etapas anteriores, do ensino básico parecem estar invisíveis à dinâmica da área, que frequentemente está sendo redefinida por políticas públicas, principalmente referentes ao acesso e à equidade.

Temos acompanhado uma crescente pressão dos movimentos sociais, nos assuntos relativos à educação. Os grupos sociais reivindicam não apenas vagas, mas uma educação de qualidade como um dos direitos sociais das crianças. Com essa influência social nunca antes vista na história política do Brasil, várias conquistas estão merecendo destaque no cenário atual da educação. Tal constatação no campo da educação infantil fica nítida já que esta deixa de ser área periférica para contemplar os principais debates políticos e sociais.

No que diz respeito à questão do acesso, que nos interessa especialmente nesta pesquisa, acompanhamos um debate ampliado no ensino superior, desencadeado pelas cotas raciais e defendidas por diferentes grupos e movimentos sociais. A democratização do acesso tem sido amplamente contemplada nas legislações e esse processo tem repercutido também nas demais etapas da educação.

A universidade ainda é um espaço majoritariamente ocupado por setores das classes médias e altas, onde segundo Pinheiro (2010, p. 67) a presença de estudantes “de origem popular é quase um enigma”. Segundo este autor “é necessário colocar em questão preconceitos que recaem sobre os jovens de origem popular, estigmatizam as comunidades populares, associando-as como espaço em decadência e justificando, assim, seu abandono por sucessivos governos.”

Segundo Pinheiro (2010, p.70), a ampliação da acessibilidade aos bens públicos, como é a própria universidade, é uma conquista democrática, mas que ainda apresenta-se em construção. A questão do acesso à universidade vem ganhando força nesta dinâmica implantação.

Alguns estudos que se dedicam à questão do acesso, em geral partem da premissa de que existem certas variáveis que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular no ensino superior. Variáveis que vão além da inserção na universidade, mas que estão ligadas com o cotidiano. Esse ponto deverá ser levado em consideração na EEI-UFRJ, já que depois da euforia de ter uma vaga garantida por sorteio, estão em jogo esses desafios diários da permanência.

No acesso dos jovens de camadas populares à universidade pública, Pinheiro (2010, p. 71) afirma que a instituição tem muito a ganhar a partir da abertura de horizonte. Tal constatação está sendo acompanhada na primeira etapa da educação básica, no âmbito universitário. Já que a inserção desse público totalmente diverso poderá impulsionar, além da institucionalização da escola, sua atuação no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Antes da Resolução ficava difícil inspirar políticas públicas e falar de diversidade, já que a EEI-UFRJ estava inibida pelo próprio critério de seleção das crianças.<sup>43</sup>

Ainda segundo Pinheiro, a grande novidade é que cada vez menos os grupos populares precisam de mediadores, são os próprios destinatários que afirmam sua voz. Mas essa busca de reconhecimento é um caminho longo, já que a lógica institucional presente nas universidades “oscila entre a tolerância caridosa e a mera discriminação” (2010, p. 71).

Falar da questão do acesso é também acompanhar esse caminho, cheio de desafios, marcado por contradições, que marcam a universidade em todos os campos, da educação infantil a pós-graduação.

Se existe uma ampla gama de trabalhos que discutem o acesso no ensino superior, na educação infantil esse acesso tem sido pouco explorado. Parecem persistir trabalhos do campo da educação infantil, que discutem muito mais as práticas. Estudos referentes às políticas ainda são incipientes.

Nossa ênfase neste trabalho será entender como os diferentes atores institucionais estão lidando com este cotidiano na universidade, marcado por novos desafios, possíveis dificuldades e novas perspectivas.

---

<sup>43</sup> LOPES, I. P. *A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução N° 1 CNE/MEC. 2012.*

Dificuldades que podem ser previstas nesse início de acesso ao público geral. Como estas famílias enfrentarão dificuldades na aquisição de materiais, utilizados no cotidiano da educação infantil. Como farão o trajeto de casa até a escola? Tais fatores podem levá-los a evadir precocemente ou cursar de forma precária a educação que lhes está sendo oferecida. A não vinculação com o Colégio de Aplicação da UFRJ pode ser outro fato que pode colaborar com a desistência.

Segundo Pinheiro (2010, p. 75) “o acesso à universidade está longe de resolver os problemas dos estudantes de origem popular”. E continua: “o seu ingresso é fruto de muito esforço pessoal e/ou de estratégias familiares” (idem).

Dessa forma, cabe-nos questionar quais os impactos que serão gerados na EEI-UFRJ, com o oferecimento na igualdade de condições para o acesso. Por conseguinte, outras questões acabam permeando a pesquisa. Ao oferecer igualdade de acesso, estará a escola abandonando seu caráter assistencialista e beneficente? A abertura do acesso para o público potencializará a escola na busca de conquistas históricas (institucionalização, novo prédio, concurso para professor, ampliação de vagas, etc)? Quais são as expectativas dos diferentes atores, diante da forma de acesso à EEI-UFRJ, ao longo de sua história? A escola terá limitações para atender a essas expectativas de grupos tão diversos? Faz-se necessária uma análise pormenorizada dos aspectos que perpassam sob a igualdade nas condições do acesso a este espaço público federal.

No próximo capítulo serão privilegiados os discursos dos sujeitos que estão “no olho do furacão”, ou recorrendo a Ball, aqueles que colocam as leis em prática e dão significados individuais a questões que refletem no coletivo. É hora de dar “voz” a esses atores: gestores, famílias, professores.

## CAPÍTULO 5 – OS ATORES SOCIAIS E SEUS DISCURSOS

O que é dito sempre responde a uma fala anterior e permitirá a sua réplica.  
O discurso é parte componente de um diálogo que reflete a interação de alguém que enuncia com um interlocutor num dado contexto.  
(Motta, 2011, p. 161)

Neste capítulo daremos ênfase aos atores envolvidos na questão do acesso à Escola de Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense, só as crianças não foram envolvidos, pois demandaria um novo trabalho, com outros desafios.

Como já dito anteriormente, a EEI-UFRJ vive um momento de intensas modificações. Estão presentes na escola diferentes atores: gestores, profissionais da educação infantil e famílias. Mas em cada uma dessas categorias, existem atores bem distintos.

Procuramos dar voz a diferentes atores que estão vivenciando esse momento da EEI-UFRJ, pois acreditamos que cada um tem percebido essa questão do acesso de diferentes óticas e enfrentando os desafios impostos por novas políticas públicas de modos distintos. Em cada categoria foram escolhidos três atores.

No que tange a gestão, foram escolhidos: a direção da escola que acompanhou esse momento de institucionalização, o pró-reitor, no qual a escola esteve vinculada antes da institucionalização (Pró-reitoria de Pessoal) e o decano que estava a frente da nova vinculação da EEI-UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH).

Com relação aos profissionais de educação infantil na escola, foram escolhidos três diferentes atores: uma recreacionista que vem atuando como regente de turma, desde os primeiros anos da escola; uma técnica em assuntos educacionais do concurso de 2008, mas que já estava atuando como professora contratada antes de se tornar efetiva na escola e outra técnica em assuntos educacionais que só passou a ter contato com a escola, após ser aprovada e convocada através desse concurso de 2008. Vale ressaltar que todas essas três entrevistadas apesar de não ter em seus cargos, a nomenclatura de Professora, na verdade estão em desvio de função atuando como regentes em turmas de educação infantil na EEI-UFRJ.

Com relação às famílias, como já sinalizado antes, vivemos um momento inédito na escola, já que as crianças são provenientes de famílias de servidores da UFRJ (que tinham direito a pleitear vaga na EEI-UFRJ até 2011), famílias de estudantes da UFRJ (que tiveram o direito de disputar

vagas no ano de 2012) e o público em geral (que passou a ter direito de disputar vaga após o ano de 2013). Serão entrevistadas essas diferentes modalidades de família, para saber como estes atores estão percebendo esse novo momento da EEI-UFRJ e as mudanças que estão ocorrendo com a institucionalização da escola. É importante dizer que na família de servidor da universidade, o entrevistado apresenta, segundo ele, “participação administrativa através do Conselho de Ensino e Graduação, no fornecimento de vagas para as crianças no atendimento do dia a dia.” (Entrevistado 09, Família Servidores).

Nas entrevistas coletadas, foram possível identificar diferentes questões, que vamos dividir mais adiante em diferentes blocos, são eles: Acesso, Resolução N°1, Institucionalização da EEI-UFRJ, Desvio de função na EEI-UFRJ, Perfil das famílias, Cotas, Relação EEI e CAP UFRJ e uma última, que será denominada Creche Universitária e que mais adiante será contextualizada.

Mas vale registrar, que serão apresentados ainda outros aspectos onde os discursos de diferentes atores vão de encontro ou em desencontro uns com os outros.

Nesse capítulo iremos recorrer as ideias de Ball (2011) e de outros pesquisadores, na área de políticas educacionais, já que vamos procurar relações entre políticas e justiça social e estabelecer, sempre que possível interconexões entre perspectivas macro e microcontextuais. (Ball & Mainardes, 2011).

Estamos privilegiando, desse modo, uma “sociologia das políticas” (*policy sociology*), apresentada por Ball (2008) e que segundo Ball & Mainardes (2011) “é utilizado para expressar o fato de que conceitos, ideias e pesquisas do campo da Sociologia são empregados como base e fundamento para a análise de políticas”.

Desse modo essa pesquisa procurou interrogar, analisar e avaliar as políticas de uma perspectiva crítica. Quando nos referimos ao termo crítico, estamos nos aproximando das ideias de Ball & Mainardes (*idem*):

O termo ‘crítico’ sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo aprofundado, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social, e analisar as relações das políticas com a justiça social.

Ir a campo acabou demonstrando o grande território de tensões e lutas envolvidas nas políticas e, principalmente como diferentes destinatários encaram essas políticas.

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas ( de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais.

(BALL & MAINARDES, 2011, p. 13)

Um aspecto muito relevante para a orientação dessa pesquisa foi à constatação de Ball (2011) de que existem pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”. Essa dissertação procurou privilegiar os dois aspectos, levando em consideração então, como os destinatários entendem as políticas, que lhes afetam diretamente no âmbito das práticas.

Nesse caso específico, a política tratada aqui, a Resolução N° 1, através de um único ponto, a questão da abertura de acesso, modifica não só as práticas, mas a vida pessoal de muitas pessoas. Dos gestores, que tem novos desafios somados aqueles que já tinham. Dos profissionais que trabalham na escola e que já não possuem a facilidade de conseguir vagas para seus filhos. Muda a vida dos servidores, que encontrarão dificuldade ainda maior de disputar as vagas. Mas muda, principalmente, para aquelas famílias que não tinham nenhuma chance de colocar seus filhos na Escola de Educação Infantil da UFRJ e que agora estão tendo essa oportunidade. Utopia? Não. Isso é justiça social.

Vamos penetrar agora, nos discursos dos diferentes atores e vamos notar que nem Cesar Callegari, relator da Resolução N° 1, poderia imaginar as repercussões dessa política na vida dessas pessoas e nessas instituições.

### **5.1 - Quando incluimos as pessoas nas políticas**

Para Ball (2011) existe uma cultura que acredita que a política é “feita” para as pessoas. Às pessoas cabe implementar ou, em última instância, se contentar em ser mero beneficiário dessas políticas. Nessa dissertação discordamos dessa lógica, assim como Ball.

Desde o início desse trabalho, acreditamos que incluir os destinatários da Resolução N° 1, seria respeitar toda a comunidade escolar, que estaria representada por diferentes atores: gestores, profissionais e famílias.

Se levássemos apenas as instâncias superiores em consideração (o MEC, o Relator da Resolução) não seria possível entender a complexidade que permeiam as políticas públicas, principalmente as destinadas à escola.

No início da pesquisa foram até realizadas conversas informais com estas instâncias superiores, mas percebemos que estes atores lidam com números e dados, estão distantes, separados por muitos quilômetros de distância, do “chão da escola”, onde essas políticas “pegam fogo”.

Portanto, nossos “holofotes” foram direcionados para quem está de fato com um discurso afinado e caloroso, pois está sendo afetado diretamente por esta política.

Segundo Ball (idem) as políticas acabam trazendo problemas para seus sujeitos e estes problemas são resolvidos no contexto. Desse modo, as políticas são (ou deveriam ser) soluções “criativas” para situações que são confusas na prática.

As políticas normalmente não dizem o que fazer; elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou em que metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas, o que envolve algum tipo de ação social criativa.

(BALL, 2011, p. 46)

Por este motivo, por conta dessa reinvenção na prática, que às políticas nos impõem é que a participação das pessoas, num estudo de políticas é tão necessária, pois segundo Ball (idem) são as pessoas que dão ênfase (ou não) às políticas.

Para Ball (idem) existe um silêncio surdo no coração de textos das leis e somado a isso, o fato de que aqueles que “fazem” as leis e aqueles que são afetados por ela, são pessoas com interesses distintos e com pontos de vistas diferentes.

Não só as pessoas e suas “vozes” devem ser levados em consideração, mas também, “o engajamento com as identidades social e coletiva dos sujeitos de pesquisa” (BALL, idem). E continua afirmando:

Uma coisa é considerar os ‘efeitos’ das políticas sobre coletividades sociais abstratas, outra é conseguir capturar a interação complexa de identidades, interesses, coalizões e conflitos nos processos e atos das políticas.

(BALL, 2011, p. 47)

Desse modo, os diferentes atores e suas contribuições foram essenciais para entender a força de uma política, em uma instituição que vivia décadas de provisoriedade.

## **5.2 - Algumas reflexões acerca dos discursos dos atores**

Ball (1994) propõe uma nova abordagem nas pesquisas referentes à política, para ele as políticas educacionais devem ser analisadas enquanto texto, mas também, como discurso.

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011) a conceituação de política como texto compreende estes como produtos de diferentes influências, assim sua formulação envolve um intenso processo de negociação. Nesse processo apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas e nem todas as vozes são ouvidas. Para estes autores, quando analisamos documentos de políticas,

devemos compreender que estão imbricados interesses, conceitos, ideologias, embates e vozes ausentes e presentes.

Segundo Maguire & Ball (2011) as políticas são construídas acerca de discursos específicos. Esses discursos estão constituídos nas práticas. Para esses autores, os discursos não contemplam apenas o que pode ser dito e pensado, mas também quem pode falar e com qual autoridade.

Foucault também fez importantes ponderações acerca do discurso. Para ele, “discursos não são sobre objetos, eles não identificam objetos, eles os constituem e, na prática de fazê-los, escondem sua própria invenção” (FOUCAULT, 1977, p. 49).

Foucault ainda alerta, que “o discurso pode parecer pouco importante, mas as proibições às quais ele está sujeito revelam facilmente seus vínculos com desejo e poder” (1977, p. 11-12). Assim os discursos podem enfatizar alguns aspectos e excluir outros.

Portanto, ao fundamentar este trabalho em Michel Foucault e nas teorias de discurso, acreditamos que o que é falado é sempre parcial, nunca será o ponto de vista definitivo do ator.

Algumas vozes, alguns modos de articulação e formas de associação são silenciadas. Certas possibilidades são oferecidas, outras são concluídas, algumas formas de pensar são empoderadas e encorajadas, outras são inibidas. Atores são posicionados e construídos diferentemente dentro de discursos distintos. Diferentes valores, fins e propósitos operam dentro desses diferentes discursos. A tarefa do educador progressista é, portanto, a de reapropriar-se dos discursos-chave, desconstruir significados dominantes e reafirmar significados mais democráticos, socialmente justos e participativos.  
(MAGUIRE & BALL, 2011, p. 185)

Seguir as recomendações de Maguire & Ball, nessa pesquisa foi um grande desafio, já que diferentes atores, representando diferentes interesses estavam envolvidos nas produções desses discursos.

Procuramos então trabalhar numa concepção de política, que o contemplasse como texto e como discurso, “buscando aprofundar a compreensão de que pela circularidade de discursos e textos no ciclo contínuo de políticas são produzidos híbridos culturais” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 266).

Agora passaremos aos discursos dos atores, que serão divididos em diferentes blocos, a saber: Acesso, Resolução Nº1, Institucionalização da EEI-UFRJ, Desvio de função na EEI-UFRJ, Perfil das famílias, Cotas, Relação EEI e CAp UFRJ e Creche Universitária.

Para organizar os discursos vamos identificar os entrevistados por números, mas também pelas diferentes categorias que elegemos para falar de suas impressões sobre a Resolução Nº1: gestores, profissionais da educação infantil e famílias. O termo “profissionais da EI” está sendo utilizado devido a multiplicidade de cargos que atuam na regência de turma na EEI-UFRJ.

### 5.3 - O que os diferentes atores nos contam sobre o Acesso.

A maioria dos entrevistados apontou como justa a nova forma de acesso da EEI-UFRJ, modificada para atender a Resolução N° 1, apenas o entrevistado que é da família de servidores, acredita que a escola não estava preparada para esta mudança. Segundo ele:

Me diz se tem iguais condições? (...) Essa igualdade não existe, essa igualdade é ridícula. O que tem que fazer é o processo do que realmente é a democracia, o acesso democrático é tratar diferentes, os diferentes e os iguais como os iguais, só que com poucas vagas isso não fica trivial e na verdade vocês têm uma interpretação do que é acesso e democrático numa simples ampla abertura, só que vocês usam uma lógica capitalista ele se regula na própria procura. Não funciona bem assim! O que uma escola tem que fazer é que seja reconhecida como um espaço onde as pessoas podem participar além da sala de aula e elas desejem ir pra ela e que as pessoas sintam que tem possibilidade e que tem o direito a tentar e que não necessariamente vão conseguir porque existem outras pessoas que tem prioridade.  
(Entrevistado 09, Família Servidor)

Parece que esse entrevistado se refere à polêmica que envolve a questão de atender ou não a demanda. A EEI-UFRJ tem reafirmado seu papel no tripé universitário. O que os profissionais da EEI levantaram durante os diálogos, para debate da Resolução, é que se o dinheiro destinado para este espaço é público, então não pode haver reserva. Esse inclusive é o entendimento do Relator da Resolução N° 1.

Nas outras falas, percebemos que mesmo aqueles que tiveram acesso na época de público restrito, existe um discurso mais ponderado, pois esta entrevistada já tinha interesse de colocar suas filhas, mas descobriu que não poderia. Quando ela descobre, no Edital de 2012, a oportunidade, fica surpresa.

Sou mãe de duas alunas da EEI – UFRJ. Quando eu tive a minha primeira filha eu já era estudante da UFRJ, era aluna da graduação e eu já tinha ouvido por outros alunos sobre a EEI – UFRJ. Alguns amigos meus tinham contanto com pessoas que trabalhavam aqui. Eu tive interesse em colocar as minhas filhas, mas eu soube que não tinha acesso para filhos de alunos. A nossa primeira filha foi estudar em uma creche particular, a gente deixava ela em período integral, como ela fica aqui, e a gente engravidou da segunda filha e começaram a passar várias coisas pela cabeça, dois estudantes da graduação indo para a pós-graduação com pouco dinheiro, com pouco tempo e com duas filhas.  
(Entrevistada 07, Família Estudante)

E continua, falando sobre o fato de ser favorável a abertura de acesso na EEI-UFRJ para todos:

Com certeza eu sou a favor, eu não vejo porque ser fechado para um determinado grupo. É complicado você conciliar tudo, eu já fui estudante sem ser mãe e também sendo mãe, realmente é muito mais complicado, não tem comparação. Eu penso de uma forma global, não só como estudante. Eu acho que quando a gente reivindica coisas tem que ser de uma forma para todo mundo, porque não é estudante que passa por isso, tem outros funcionários que passam por dificuldades parecidas, então eu acho que o legal é você lutar por coisas grandes que englobem os estudantes. Nisso e assim a gente tem mais a ganhar. O estudante tem que entender que fazer a graduação é tão complicado quanto você ser um trabalhador. Você tem que dedicar em período integral à universidade e da mesma forma que um funcionário ou um professor para dar aula precisa deixar seu filho com alguém e a escola será o melhor ambiente para isso. O estudante também precisa ter um lugar para deixar seu filho e ter como estudar.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

Essa questão de assistência estudantil também foi levantada por um dos gestores. Ele diz:

No último conselho, já por duas vezes, a representação estudantil (de graduação e de pós-graduação), em momentos diferentes, veio me procurar, porque é um pleito deles um tipo de assistência para filhos de estudantes. Eu disse: Olha, nenhuma chance nesse modelo, vocês podem pensar as associações terem uma escola de educação infantil mantida por elas, tudo bem, mas uma unidade acadêmica... Da mesma maneira que seu filho não tem reserva de vagas na Letras, na Odontologia ou na Medicina, não tem reserva de vaga no mestrado ou no doutorado, não reserva no CAP, não terá na escola.

(Entrevistado 03, Gestores)

A entrevistada da família que entrou no Edital de 2013, portanto, sem nenhuma vínculo com a UFRJ, público geral fala da alegria da oportunidade de sua filha ter estudado apenas um ano na escola, já que ela entrou no último grupo da EEI-UFRJ, por conta de sua faixa etária.

Eu sou a favor da abertura do acesso porque além de ser uma escola boa... Uma suposição, a minha filha só entrou um ano, mas imagina se ela entrasse desde bebê? Hoje o trabalho ia ser muito melhor.

(Entrevistada 08, Família Público Geral)

Essa entrevistada ainda fala sobre a diversidade que a abertura de acesso trará para a escola. Segundo ela: “Vão misturar meios socioeconômicos, crianças diferentes, crianças de comunidade, crianças que já tem um acesso melhor” (Entrevistada 08, Família Público Geral).

Outro entrevistado traz um aspecto interessante para pensar. Segundo ele a EEI-UFRJ poderia ampliar o acesso, mesmo sem imposição da lei. “A abertura do acesso é universal e não precisava de institucionalização, vocês já podiam ter sido aberto” (Entrevistado 09, Família Servidor). Como visto anteriormente, realmente outras creches universitárias pelo país, já haviam aberto o acesso para a comunidade externa por iniciativa própria.

Com relação aos gestores, estes estão com o discurso bem próximo, no que tange a questão do acesso na EEI-UFRJ. Vejamos:

Respirou tem vida, tem vida, tem consciência então tem que ter acesso a educação.  
(...) A democratização do acesso é um elemento que a gente trabalha na universidade

há um bom tempo. É uma bandeira do movimento e tudo mais. (...) Acho que ela é a medida correta, saudável institucionalmente.

(Entrevistado 02, Gestores)

Justo para uma instituição que é financiada pelo dinheiro público, é como tem que ser. O dinheiro é público e o acesso tem que ser público.

(Entrevistada 01, Gestores)

Claro que ao transformar numa unidade, a gente está pensando em deixar a perspectiva do benefício, ou seja, do acesso reservado, do acesso preferencial, até do acesso exclusivo, para pensar na lógica de toda unidade acadêmica: que é o acesso universal.

(Entrevistado 03, Gestores)

Uma das famílias faz uma ponderação muito próxima a da Entrevistada 01, no que diz respeito ao financiamento público da EEI-UFRJ.

A universidade tem acesso a todos, todo mundo pode entrar na universidade. (...) Uma escola dentro da universidade deve seguir a mesma ideia: abrir para todo mundo! É um dinheiro que está sendo utilizado na universidade, nada mais justo que oferecer para toda a comunidade... E isso é importante, pois não estarão convivendo só com crianças do mesmo meio.

(Entrevistada 07, Família Estudantes)

Acreditamos que esta família, por usufruir dos direitos de ser estudante em uma universidade pública (tanto a mãe, quanto o pai) apresenta essa visão da educação na universidade como um direito de todos, em todas as etapas, inclusive a educação infantil.

Os profissionais de educação infantil vêm de forma muito positiva esse novo acesso da EEI-UFRJ. Vale registrar que todas as entrevistadas, nessa categoria, acompanharam a escola antes, durante e após a Resolução N°1, ou seja, acompanharam as diferentes formas de acesso que ocorreram na escola, nos últimos três anos.

Enfim chegou a democracia. (...) Enfim se faz valer o que está descrito na Constituição Federal e na LDB. O acesso para todos é dever da família e do Estado, então esse é um direito de todos realmente. (...) O acesso é para todos, não para uma classe determinada. Ninguém é melhor do que ninguém. Uma criança da comunidade tem todo direito de estar dentro de uma escola federal, como qualquer outra criança. Então a lei é igual para todos, é uma democracia. (...) O acesso está dando força para que esse movimento de institucionalização ocorra de fato. Através desse movimento, as pessoas têm percebido que nós existíamos fora daquele contexto (...) assistencialista que funciona a trinta e dois anos. Então o acesso além de 'carro-chefe', tem sido 'um mover' das transformações da escola.

(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Essa visibilidade abordada por esta professora, tem sido conquistada diariamente, por diferentes aspectos, mas a Resolução N°1 acabou legitimando essa existência de uma escola de Educação Infantil no âmbito universitário.

Mas outra professora alerta para o fato de que não basta garantir acesso, é necessário ir além, levar essa visibilidade para além dos muros universitários.

Então eu acho que não é só a questão do sorteio, a escola tem que ser amplamente divulgada. O trabalho da escola tem que ser divulgado! O sorteio pelo sorteio não garante o acesso. (...) Quando vem a Resolução que diz que tem que ser abrir para todo mundo, independente se é filho de funcionário, filho de estudante da universidade, do ponto de vista pessoal é o correto.  
(Entrevistada 05. Profissionais da EI)

Notamos que esses profissionais acreditam que a escola está no caminho que eles gostariam, mas estão cientes de que existe muito a se fazer para conquistar uma escola justa e igualitária, depois de tantas décadas do entendimento deste espaço como um benefício.

Um dos pontos abordados pelos entrevistados diz respeito a garantia de um direito que é de todos. Bobbio (1992) aponta o direito à educação, como o direito à educação escolar, pois na escola a educação é colocada à disposição das crianças e pensada especialmente para elas.

Segundo este autor, vivemos numa época em que precisamos proteger as leis que já foram garantidas. A educação é um direito público subjetivo, e como tal passível de mobilização ao poder público e às instâncias da sociedade civil, no caso do descumprimento da lei. O atendimento à demanda pela educação infantil é um dever do Estado, diante de um direito das crianças.

Quando a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, penetrou em um campo de disputa da política educacional, que vai além da destinação financeira e à aplicação de políticas públicas, mas, sobretudo trouxe um novo olhar sob a infância e sua educação. Atribuindo-lhe uma visibilidade inédita. O desafio de uns – Estado, entes federados, instituições – têm sido a garantia de direito desse ser: a criança.

Vejamos agora, o que os diferentes atores pensam a respeito da legislação que foi o detonador de tantas mudanças na EEI-UFRJ: a Resolução Nº1, do Conselho Nacional de Educação.

#### **5.4 - O que os diferentes atores nos contam sobre a Resolução Nº 1.**

Para Ball & Mainardes (2011), as políticas em geral e especialmente as políticas educacionais, são pensadas e redigidas desconectadas da realidade para o qual são direcionadas. Desse modo são pensadas para padrões elevados de infraestrutura e condições de trabalho já consolidadas. Assim não levam em conta “variações enormes de contextos, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (p. 12). Tal fato parece ocorrer na Resolução Nº 1, já que são diferentes UFEI’s espalhadas pelo Brasil, com realidades e históricos totalmente distintas umas das outras.

Para Ball (2011) existe a chamada “abordagem da trajetória”, que procura acompanhar as formas nas quais as políticas evoluem, mudam e caem em desuso ao longo do tempo e do espaço,

bom como as incoerências dessas políticas. Essa dissertação procurou trilhar essa perspectiva. Sem perder de vista que a formulação de políticas é um processo tenso que ocorre “em arenas de luta por sentido” (p. 38); enfim é a “política do discurso” (Yeatman, 1993).

Vejamos o que os atores estão pensando a respeito dessa política pública, que foi capaz de em um curto período de tempo, modificar décadas de marasmo institucional.

Foi interessante notar como os gestores da EEI-UFRJ foram surpreendidos com a Resolução N°1. Um deles chega a afirmar que teve acesso ao documento “pelos profissionais, foram vocês que trouxeram para mim” (Entrevistado 02, Gestores). Eles demonstram ainda, que aquele documento poderia ser mais um daqueles que vêm de “cima para baixo” ferindo assim a autonomia universitária.

A primeira impressão foi de que era mais uma imposição do governo, do MEC para a universidade. A primeira reação foi essa, até porque minha origem é do movimento sindical, então a minha reação é sempre essa, mas como vocês estavam ali envolvidas e defendendo como parte do processo, você tem que ouvir e começar a olhar de outro jeito, mas logo em seguida eu incorporei como parte das tarefas e demandas nossas e conseguimos chegar aonde a gente chegou.  
(Entrevistado 02, Gestores)

Os gestores demonstram ainda os desafios que a Resolução N°1 impôs. Foram encontros, grupos de estudo e o fortalecimento com outras unidades.

Ela começou como uma coisa a ser estudada, uma proposta a ser lançada e a coisa foi crescente. (...) Teve a conversa com o CAP, com a PR-4, a conversa com o Decano e a forma como o Marcelo abraçou foi o que deu mais segurança para gente ir à frente.  
(Entrevistada 01, Gestores)

Ela estabelece que as unidades vão passar por um processo de institucionalização e em especial, eu acho que a principal mudança é a questão do acesso universal, pelo menos eu destaco essa como a de maior peso, vamos dizer assim, que é uma mudança muito estrutural de concepção do que era a escola e do que deve vir a ser.  
(Entrevistado 02, Gestores)

Foi realmente uma mudança muito marcante, mas que foi a primeira que a EEI-UFRJ abraçou, para sinalizar, que sim, essa escola deseja ser pública e não mais um benefício. Nas palavras de uma das professoras: “Muda completamente o destino que a creche tem hoje dentro da instituição” (Entrevistada 04, Profissionais de EI) Já outra afirma que a Resolução n° 1 para a EEI-UFRJ, “caiu como uma luva para um grupo da escola” (Entrevistada 05, Profissionais da EI) Essa professora se refere aos profissionais da escola que já militavam na escola por mudanças.

Com relação às famílias, apenas a de servidores apresenta conhecimento a respeito da Resolução N°1. As outras foram esclarecidas no momento da entrevista. Um desafio que a EEI-UFRJ precisa estar atenta, pois envolver as famílias nessa luta é essencial. Uma das famílias após o

esclarecimento diz: “A escola não era aberta para a comunidade, era só uma coisa fechada, a partir desse momento que foi aberta para a comunidade” (Entrevistada 08, Família Público Geral).

Vejamos agora, um ponto que tem relação direta com a Resolução Nº 1: a Institucionalização da Escola de Educação Infantil da UFRJ.

### **5.5 - O que os diferentes atores nos contam sobre o processo de Institucionalização da EEI-UFRJ.**

Com relação à Institucionalização da escola, todos os diferentes atores envolvidos, nos falam das incertezas e conquistas de todo o processo.

Os gestores contam de como esse momento de Institucionalização da EEI-UFRJ foi de “materialização de um processo anterior” (Entrevistado 02, Gestores). Pois, como já dito anteriormente, já existia um processo de luta para que a EEI-UFRJ, de fato existisse no organograma da universidade.

Na verdade era uma coisa que muita gente não acreditava que ia acontecer. A gente passou por um período de insegurança, de meio “pisando em ovos”, no sentido de que vai acontecer ou não vai acontecer? Como é que a gente vai se posicionar? Eu me preocupava em ouvir o grupo da escola. No momento em que começou esse processo de transição eu percebi que as pessoas precisaram se apropriar mais do seu papel aqui na escola e pensar no que ela vai querer: ficar ou não na escola? E ficando na escola: o que ela vai querer fazer? Então esse movimento plantou uma sementinha na cabeça das pessoas.

(Entrevistada 01, Gestores)

Os profissionais que estão envolvidos diretamente com a escola estão muito felizes e esperançosos a sua maioria absoluta. Eu não diria cem por cento porque poderia parecer presunção da minha parte. Há um misto de felicidade e esperança que a coisa evolua de reconhecimento de trabalho, de ver resultados efetivos. A gente teve uma apresentação agora em um seminário que a gente construiu aqui na pró-reitoria de pessoal onde houve apresentação de profissionais da escola. Era uma demonstração muito explícita disso que a gente está falando. Acho que é um misto de alegria e esperança de que a coisa vai evoluir. Acho que isso é o fundo para tudo dar certo, a base para a coisa de fato dar certo. Eu acho que a gente está em um caminho bom graças aos trabalhadores que estão lá.

(Entrevistado 02, Gestores)

É interessante ver como os gestores atribuem aos profissionais da escola, o mérito por de fato, fazer acontecer à institucionalização. Mas estes, principais motivadores do processo, também vivenciaram incertezas, mas muita certeza de seu papel. Segundo uma das professoras, o “que contribuiu para a Institucionalização da escola é a gente brigar pela Resolução. Cada uma das questões da Resolução que a gente consegue colocar em prática é um movimento que a gente pode dizer assim: Está vendo como isso é bom?” (Entrevistada 05, Profissionais da EI).

Medo, dúvidas, incertezas em relação a nós funcionários que atuamos enquanto profissionais dentro da escola de educação infantil, com a formação necessária para essa atuação, porém em desvio de função porque somos técnicos em assuntos educacionais. sem saber para onde nós vamos daqui a algum tempo pós-resolução, pós-institucionalização. Ao mesmo tempo uma chamada a responsabilidade.  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Essa insegurança revelada pela professora, diz respeito ao entendimento de que deve assumir regência de turmas na Educação Infantil, professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

Outra professora acredita que só no futuro a escola vai de fato ganhar com a Institucionalização, já que segundo ela, “tem que ter uma boa estrutura, mas hoje a gente não tem essa estrutura aqui” (Entrevistada 06, Profissionais da EI).

Foi surpreendente notar, como os pais estão cientes da Institucionalização e como a vêm de forma crítica.

Eu tenho percebido a parte burocrática e trabalhosa. (...) A escola está se empenhando muito, é um trabalho muito grande. Eu leio os e-mails, vou as reuniões e eu nem imagino como dar conta de tudo aquilo. Pelo que eu fiquei sabendo essa é uma ideia há muito tempo tentada e conversada por professores e funcionários. Esse é um sonho antigo, não é uma coisa que aconteceu ontem. Para chegar até esse ponto foi demorado. (...) A partir do momento que se institucionaliza, ela tem verba própria, não tem que fazer pedido e ficar dependente da PR-4. Nesse ponto eu acho muito bom! Fazer parte de uma coisa maior como o CFCH e você poder usufruir de um momento desse...  
(Entrevistada 07, Família Estudante)

O termo delicado é “zoneado” por todos os argumentos. Vocês desconhecem, vocês não conseguiram debater entre vocês decentemente. Parece que muitos não estão preocupados com isso e nem estão conscientizados e existe muita fantasia. Eu acho que vocês não estão num processo de institucionalização vocês estão sendo institucionalizados! A participação de vocês por mais que vocês compareçam, é zero, tanto que vocês não tem voz, quem fala é o CAP, quem fala é o decano, vocês não falam. (...) Vocês estão só na burocracia, entregando papel e preenchendo formulário dizendo: “Isso aqui é professor tal”? Vocês não fazem parte do processo, a escola está sendo institucionalizada é isso que está acontecendo, vocês não conseguem ter unidade.  
(Entrevistado 09, Família Servidor)

Realmente a crítica apontada pela família de servidor procede, já que no Conselho Universitário, quando foi decidida a Institucionalização da EEI-UFRJ nenhum representante da escola teve oportunidade de falar.

Vejam agora um ponto polêmico na Escola de Educação Infantil e em outras unidades universitárias pelo país: o desvio de função.

## 5.6 - O que os diferentes atores nos contam sobre o Desvio de Função.

O desvio de função é uma questão que permeia não só as UUFEl's, mas a própria educação infantil. Uma das entrevistadas é recreacionista e ela nos conta que era muito diferente a inserção de servidores na EEI-UFRJ nos primeiros anos da escola, na década de 1980.

Sou estatutária, eu não realizei concurso, na época éramos da Fundação José Bonifácio. Na época eu fiz normal e comecei a dar aula em casa, dei aula dois anos. Depois eu fiz a inscrição aqui, porque eu queria trabalhar de carteira assinada, queria ter os meus direitos. Na época eu fiz concurso para o município, mas não passei. Eu fiz quatro meses de curso aqui e tinha estágio, no estágio a gente trocava fralda de bebê, dava banho, aí tinha entrevista e iam eliminando, e eu fiquei graças a Deus!  
(Entrevistada 06, Profissionais de EI)

As outras entrevistadas são Técnicas em Assuntos Educacionais, que nos contam suas percepções sobre o desvio de função. É interessante notar que uma já possuía vínculo com a EEI-UFRJ como contratada, desse modo já sabia o que faria após ser aprovada no concurso público. Já a outra desconhecia a escola, veio de outro estado e fala dos detalhes da descoberta de que já entraria na UFRJ em desvio de função.

Quando eu fiz o concurso eu já sabia que trabalharia no desvio de função. Então eu não entrei aqui 'vendida', mas isto não significa dizer que é o correto. Durante a greve o fato de nós sermos TAE's mexeu com essa estrutura: 'Caramba eles são TAE's, não são professores!' (...) O que eu vejo como um problema é que tem pessoas aqui que não querem trabalhar com crianças, não desempenharam a função de professores, acho isso justo! Eles fizeram concurso para TAE (...) e as vezes não basta ter a formação, pois formação por si só não garante um bom atendimento a criança. Eu acho muito justo que as pessoas não queiram ficar e eu acho muito perverso a gente ficar com esse discurso de obrigar as pessoas a ficarem, então eu acho que o problema que se criou foi da obrigatoriedade das pessoas que não querem ficar na escola ficarem em sala.  
(Entrevistada 05, Profissionais da EI)

Quando eu fiquei sabendo foi nesse dia que eu estive lá escola (...) tinham duas secretárias trabalhando lá (...) e disse pra mim que eu ia ficar lá, que eu ia 'pegar' um grupo, mas ela disse que não poderia dizer qual grupo seria. 'Como, eu vou trabalhar com crianças?' 'Sim, você vai atuar com crianças, aqui os técnicos trabalham com crianças!' E eu ainda perguntei assim: 'Mas como elaboram um concurso público para técnico em assuntos educacionais e colocam eles em sala de sala?' Aí elas não souberam responder, mas eu busquei saber: na universidade docente é só professor universitário e (...) a educação básica não funciona dentro de uma universidade.  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

São histórias diferentes, mas que nos revelam os problemas que o desvio de função tem causado na EEI-UFRJ, desde 2008, quando ocorreu o concurso de TAE. Mas os gestores apontam essa medida como algo, que naquele momento foi necessário.

Eu entendi como uma solução paliativa para garantir o funcionamento. Na época se não tivesse esse movimento institucional a gente poderia estar em uma situação muito pior e talvez comprometesse o funcionamento da então creche. (...) Agora essa questão volta com força à medida que se institucionaliza, se torna uma escola, numa unidade da universidade, um órgão suplementar do Instituto de Ciências Humanas, esse debate vem a tona. Teremos que compor o campo com professores de ensino básico e tecnológico.

(Entrevistado 02, Gestores)

Eu acho que isso foi a solução possível, é obvio que (...) um técnico em assuntos educacionais, de acordo com o ambiente organizacional que regulamenta o exercício de funções, não pode ser professor regular. A coisa real é que todos os técnicos são professores formados e habilitados. (...) A questão do desvio de função é uma questão complicada, não no caso de vocês, porque já uma profissão de nível superior. O problema não é as pessoas que lá estão estarem em sala de aula, porque elas são professores, o problema é que para a universidade elas estão concursadas para fazer uma outra coisa próxima a sala de aula, relacionada a sala de aula.

(Entrevistado 03, Gestores)

Mas assim como esses servidores foram alocados de forma inadequada na EEI-UFRJ, a universidade agora tem para si outro problema, a saída desses TAE's como regentes de turma. Uma das gestores demonstra preocupação com a forma como será concretizada essa saída, já que segundo ela:

historicamente esse é o grupo que está formando a escola, que está fazendo a escola acontecer. Não é justo agora, que efetivamente a escola está acontecendo, simplesmente ignorar essas pessoas, tirar as pessoas daqui e ignorar esse contexto histórico que a gente viveu. De certa forma o grupo inteiro dessa escola é responsável pelo que está acontecendo, isso não foi obra da gestão, da coordenação, foi obra de toda a equipe da escola, porque enquanto esse processo estava rolando a escola estava funcionando, e ela funcionar ela se fortalece enquanto instituição.

(Entrevistada 01, Gestores)

Os pais relatam que esse desvio de função não interfere na qualidade do trabalho com as crianças. Uma das entrevistadas fala de sua visão:

Eu vejo a dedicação deles, eu vejo o trabalho pedagógico, eu vi pelas minhas filhas o quanto elas têm se desenvolvido aqui dentro. Então eu penso que o TAE está preparado para isso, ele tem se empenhado apesar de estar em desvio de função, ele está fazendo o papel que o professor teria em sala de aula.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

Com relação à família de servidores, temos outra postura, já que este servidor também está em desvio de função na UFRJ e vê de forma positiva o desvio, usando o próprio exemplo.

Eu acho muito legal e acho que vocês interpretam muito mal esse desvio de função. É claro que ele não te dá vantagens, mas veja eu sou um desvio de função. Eu sou um técnico administrativo numa atividade docente há mais de vinte anos. Eu vejo algumas vantagens: eu tenho a liberdade de não ter que sentar numa reunião de departamento, eu tenho benefícios (mas eu não ganho como docente!), (...) Eu melhorei meu currículo, eu participei mais, eu co-criei com meus alunos, eu aprendi mais, desenvolvi eles, estabeleci projetos de pesquisa, ganhei pontos na CAPES, ganhei pontos no CNPq, fiz uma carreira de pesquisador.  
(Entrevistado 09, Família Servidor)

Existem diferentes visões quando o assunto é desvio de função e percebemos que esta tem sido uma prática comum na UFRJ. Já existem muitos debates nas unidades e no movimento sindical a este respeito, mas parece que temos um longo caminho a perseguir para adequar os cargos às funções que as pessoas de fato exercem nesta universidade.

Agora vamos chamar atenção para o novo Perfil de famílias que a EEI-UFRJ tem recebido após a Resolução N° 1.

### **5.7 - O que os diferentes atores nos contam sobre o Perfil das Famílias.**

Quase todos os entrevistados viram de forma muito positiva as mudanças, no que tange a questão do acesso, que estão ocorrendo na EEI-UFRJ. Com isso, foi interessante verificar como uma das professoras se via, antes dessa mudança, quando a escola era restrita apenas a filhos de servidores da universidade. Segundo ela: “Era uma relação de hierarquia, os pais normalmente (...) nos fazendo sentir como se fossemos as babás de luxo dos filhos deles” (Entrevistado 04, Profissionais da EI). (Entrevistada 04, Profissionais da EI).

Residem nessas falas, as tensões enfrentadas pelos professores, no cotidiano da escola. Em outro momento da entrevista, a mesma professora, quando fala do perfil do novo público que a escola está recebendo, diz:

O respeito e a valorização profissional. Eles entram na escola para nos mostrar o quanto nós somos importantes para os filhos deles e para eles, não apenas pelo fato de cuidar, mas principalmente pelo fazer pedagógico. (...) Não que os outros pais não tenham essa percepção, mas eles estão aprendendo a ter essa visão. (...) Setenta por cento dos pais que já estavam na escola, que são funcionários, tinham essa visão totalmente assistencialista.  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI).

Esse novo perfil, que a escola tem recebido, tem potencializado a identidade da instituição e tem dado novas nuances a valorização dos profissionais que atuam na EEI-UFRJ. Segundo Cunha (2009) existem diversas estratégias nas famílias, e relativas a conquista de vagas, que nos apontam para uma valorização das famílias com relação a escola.

Uma das entrevistadas que representa a gestão, também aponta para essa nova configuração familiar. Afirmando que antes:

Era um grupo mais difícil, porque eles se sentiam donos da escola. Era um grupo que, enquanto eles estavam bem servidos, eles estavam tranquilos. No momento em que alguma coisa acontecia e era contrário ao que eles queriam, eles vinham de uma forma muito incisiva e desrespeitosa, porque eles efetivamente achavam que esse espaço era deles. Eu estou percebendo agora, que esse grupo já tem se modificado.  
(Entrevistada 01, Gestores)

Outro gestor, afirma que todos os profissionais da escola, devem deixar claro que a escola “não é só um lugar para deixar a criança enquanto você trabalha. Tem um processo de educação que vai acompanhar eles e consolidar a condição dele enquanto indivíduo” (Entrevistado 02, Gestores).

Segundo Touraine (1994, p. 315) os atores articulam conservação e mudança, o que ele chama de duas faces do sujeito, uma que defende e outra que liberta. Para ele “Um sujeito é sempre ao mesmo tempo liberdade e história, projeto e memória.” E continua afirmando, que se o sujeito “for só projeto, individual ou coletivo, ele se confunde com suas obras e nelas desaparece; se for só memória, torna-se comunidade e deve submeter-se aos depositários da tradição.”

Nas falas dos diferentes atores é possível notar como essas duas faces do sujeito, estão atribuindo aos seus discursos, o sujeito individual e o coletivo. E como essa nova forma de acesso está contribuindo para repensar práticas, relações e identidades profissionais.

Outro gestor fala que não pode analisar esse novo perfil de famílias, pois isto só é possível ser analisado na prática, mas afirma que “o bom da educação é que a gente tem a chance de a criança desde bem cedo poder conviver com crianças cujos pais trabalham em outros lugares, moram em outros lugares” (Entrevistado 03, Gestores).

Uma das professoras chama atenção para um fato curioso a respeito do perfil das famílias de servidores na EEI-UFRJ, para ela “tinha um imaginário social de que toda criança tinha acesso aos artefatos da cultura, aos equipamentos culturais, porque eram filhos de funcionários da UFRJ. (...) Não necessariamente isso acontecia” (Entrevistada 05, Profissionais da EI).

Para as famílias entre as crianças não muda nada, mas ponderam que as famílias realmente tendem a mudar. Vejamos o que esses atores sinalizam sobre esse novo perfil de famílias:

Eu acredito que de forma indireta sim, porque estão vindo novas mães, com uma cabeça diferente da visão de quem está dentro da universidade. Então os projetos são sugeridos por essas mães que tem outra visão. (...) De forma indireta elas estão sofrendo de forma boa, sendo afetadas de forma construtiva.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

Ela estava num campo fechado, era só para filho de servidores. Agora o campo vai estar aberto, é melhor, vai ser outra visão. É para melhorar cada vez mais. (...) Agora que está entrando a comunidade, junto com as outras crianças, (...) vai mudar tudo! Nós temos o pensamento totalmente diferente. Não por parte das crianças, mas por parte das mães. Tem sim, o olhar é diferente!

(Entrevistada 08, Família Público Geral)

Não muda, são crianças! Cada turma que entra é uma turma nova, é uma realidade nova. São dezesseis ou dezessete variáveis novos e o fato deles serem a UFRJ ou serem da sociedade é o mesmo, pois as pessoas da UFRJ fazem parte dessa sociedade. (...) Crianças são variáveis completamente distintas e você está integrando uma sociedade que se mistura.

(Entrevistado 09, Família Servidor)

É marcante notar como as famílias notam que as crianças são muito bem resolvidas com relação à inserção de outras crianças. Para os pais, a pesquisa de campo demonstrou que ainda existem desafios, para vencer qualquer tipo de discriminação que possa vir ocorrer. É um desafio também para a EEI-UFRJ, já que é no cotidiano escolar, que esses embates aparecem.

Agora vamos saber o que os diferentes atores estão pensando a respeito de Cotas. Esse bloco aparece, pois seguindo a lógica de que esse debate é cada vez mais crescente nas universidades e no mundo, procuramos saber o que esses atores nos contam a respeito dessa prática na educação básica. Seria possível? Viável? A EEI-UFRJ estaria preparada para receber este modelo?

## **5.8 - O que os diferentes atores nos contam sobre Cotas.**

Segundo Castro (2013), o Estado tomou para si o controle do acesso aos cursos superiores, seja no Império, seja na República, estabelecendo regras e fiscalizando o ingresso no ensino superior. Todo esse controle visava impedir que os estudantes que não atendessem às exigências estipuladas, não tivessem acesso à profissionalização.

Para o autor tal postura repercutiu na educação básica, já que se observa pouca atenção dedicada a esta etapa. A ênfase do governo esteve diretamente direcionada para a entrada e saída das Instituições de Ensino Superior, além do “controle do direito de ensinar e de certificar”. (CASTRO, 2013, p. 15)

O Colégio Pedro II, criado no século XIX, tinha a finalidade de servir de modelo para outros estabelecimentos de ensino e certificar automaticamente os candidatos para os cursos superiores.

Entre os anos de 1808 e 1911, os estudantes desse colégio eram dispensados de prestar os exames preparatórios para entrada nos cursos superiores.

Observa-se neste período um complexo processo de participação destacada das oligarquias, do Estado, da Igreja, de positivistas e liberais, no intuito de regulamentar e controlar o ensino e o poder de certificar profissões que exigiam o ensino superior. Estes grupos visavam a:

Manutenção dos privilégios das classes hegemônicas (leia-se oligarquias), o que significava ter o Estado no controle e na distribuição – para os mesmos de sempre – do direito à educação, inclusive a superior, e do direito ao exercício das profissões de maior prestígio social. De outro, o ideário liberal e as exigências do capitalismo nascente, a empurrar as bandeiras do Estado laico, da liberdade de ensino e do direito de todos à educação.

(CASTRO, 2013, p. 15)

Segundo Teixeira apud Castro (idem) as escolas secundárias e primárias não exerciam o papel de formar indivíduos, mas de prepará-los e selecioná-los. Aqueles que chegavam até o fim eram sobreviventes de um sistema escolar frusto e inadequado.

Para Britto (2003) observa-se no caso brasileiro um claro sistema de *apartheid* no ensino básico, onde o ensino público serve a uma maioria pobre e a educação privada divide-se em dois blocos: uma de massa para as classes médias e as de elite.

Diante desse quadro, as políticas públicas têm procurado ao longo dos últimos anos, criar estratégias para tornarem mais justas as formas de acesso ao ensino superior. Uma dessas estratégias é o sistema de Cotas.

No que diz respeito à questão do acesso, acompanhamos um debate ampliado no ensino superior, desencadeado pelas cotas raciais e defendidas por diferentes grupos e movimentos sociais (VIEIRA & VIEIRA, 2013). A democratização do acesso tem sido amplamente contemplada nas legislações e esse processo tem repercutido também nas demais etapas da educação.

Mas será que a educação básica, inserida no contexto universitário, deveria adotar esse tipo de sistema?

Vejamos o que os diferentes atores nos revelam.

Eu acho que não, porque a diversidade é fundamental, no momento em que você delimita você fere a diversidade. Se você for começar a delimitar, serão criadas categorias e no momento em que você cria categorias e cria regras você discrimina que alguém vai ser beneficiado e alguém não vai ser beneficiado. (...) Você perde a perspectiva da diversidade, de ter pessoas ricas, pessoas pobres, pessoas miseráveis... A universalização do acesso busca isso!

(Entrevistada 01, Gestores)

Eu acho que não deveria ter cota para nada em lugar nenhum. Eu tenho defendido isso, eu até consigo dialogar racionalmente com algumas argumentações da cota

socioeconômica, mas eu acho que dentro do conjunto de políticas, o estabelecimento de cotas é um equívoco desse cenário, porque as cotas reforçam a ideia de que eu preciso de um lugar específico para minorias ou para maiorias que foram socialmente injustiçadas. É uma política que busca compensação, mas ela pode ser um enorme ‘tiro pela culatra’. Eu acho que não se deveria ter nenhum tipo de reserva.

(Entrevistado 03, Gestores)

Não, de maneira nenhuma! Essa conquista do acesso a educação infantil (...) foi uma das maiores vitórias em trinta e dois anos de funcionamento da escola. (...) Em relação à questão de igualdade é igualdade para todos: acesso a raças, credos... O que for é igual para todos.

(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Isso é como se fosse a favor da cota e eu não sou a favor da cota. Não! Cidadania em primeiro lugar!

(Entrevistada 06, Profissionais da EI)

Não, porque já abriu para a comunidade. Eu acho que tem que abrir para todos!

(Entrevistada 08, Família Público Geral)

Já outros atores demonstram uma postura diferente dos atores que se mostraram contrários ao sistema de cotas.

Confesso pra você que eu não pensei nesse aspecto, a gente está muito voltado para a questão da estruturação. Mas à medida que ela evolui é uma tendência a se abordar. (...) A própria universidade já adotou isso e como espaço universitário é um tendência que ela adote as medidas que a universidade já adotou. (...) A universidade não pode se negar a enxergar a realidade que a sociedade tem. (...) A sociedade amadureceu ou vem amadurecendo ao longo dos últimos anos, é quase que natural que a universidade abrace isso. (...) Não vejo porque a escola ter um posicionamento diferente disso. (...) Isso deve ser levado em consideração (...) de curto e médio prazo.

(Entrevistado 02, Gestores)

Se eu disser pra você que não, eu vou estar dizendo que eu sou contra as cotas na universidade. Friamente o ideal é que a gente não tivesse cota pra nada, porque se a gente quer trabalhar com a diversidade a gente abre pra todo mundo, o que também não garante que a gente vai receber diversidade. (...) A nossa escola não foi criada para atender a todos, não consegue atingir a demanda, ela foi criada para atender a diversidade. Talvez pensar em cotas para garantir essa diversidade, seja uma boa coisa. Mas eu não pensei ainda muito sobre isso.

(Entrevistada 05, Profissionais da EI)

Através dos discursos de diferentes atores, é possível perceber que não existe um consenso nem quando o assunto é Cota no Ensino Superior. Portanto alguns entrevistados sugerem novos caminhos, que não desconsideram totalmente essa estratégia de Cotas.

Eu não sou contra e nem a favor, eu acho que como alternativa temporária funciona e precisa, mas eu não acho que deva ser colocada como uma alternativa fixa. Acho que não tem que ter cota especificamente para negro, por exemplo, tem que ter cota pra quem é pobre (isso vai englobar muito negro!). (...) Eu sou a favor de cota para quem tem uma situação financeira inferior. (...) Ainda sim eu acho que tem que ser uma medida alternativa e não para sempre! (...) Não adianta só ‘dar cota’ se você

não está preparando o aluno. Eu não defenderia nenhum tipo de cota aqui na EEI porque o acesso já está sendo para todos, a criança já está tendo uma forma de acesso igual aos outros. Ela está podendo fazer parte de um sorteio e ela tem chance como qualquer outra criança, então eu não veria necessidade de colocar cota para poder entrar.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

Tinha que fazer uma análise, eu acho que a gente tinha que selecionar pessoas de baixa renda, mas não um sistema de cotas raciais. (...) Eu acho que a gente deve fazer uma análise socioeconômica e psicológica, acho que geográfica é uma decisão importante (...) para saber qual vai ser a abrangência dessa escola. (...) Ela não pode tentar abraçar o mundo. Eu acho que se precisa pensar nessa questão econômica sim, porque a realidade do país é econômica. Isso é um fator de seleção!

(Entrevistado 09, Família Servidor)

Os atores demonstraram certa resistência no que tange as cotas raciais, para eles a socioeconômica seria mais condizente para a Educação Básica nas universidades.

Alguns estudos que se dedicam à questão do acesso, em geral partem da premissa de que existem certas variáveis que dificultam o acesso e a permanência dos estudantes de origem popular no ensino superior (VIEIRA & VIEIRA, 2010). Variáveis que vão além da inserção na universidade, mas que estão ligadas com o cotidiano. Esse ponto na EEI-UFRJ é relevante, já que depois da euforia de ter uma vaga garantida por sorteio, estão em jogo esses desafios diários da permanência.

No acesso dos jovens de camadas populares à universidade pública, Pinheiro (2010, p. 71) afirma que a instituição tem muito a ganhar a partir da abertura de horizonte. Tal constatação está sendo acompanhada na primeira etapa da educação básica, no âmbito universitário. Já que a inserção desse público totalmente diverso tem impulsionado, além da institucionalização da escola, sua atuação no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão). Antes da Resolução ficava difícil inspirar políticas públicas e falar de diversidade, já que a EEI-UFRJ estava inibida pelo próprio critério de seleção das crianças.

Agora vamos analisar o que os atores pensam sobre a relação entre a EEI e o CAP da UFRJ.

## **5.9 - O que os diferentes atores nos contam sobre a Relação EEI e CAP da UFRJ.**

Em 2012 foi realizada uma monografia intitulada “A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução N° 1 CNE/MEC”.<sup>44</sup> Nela foi apresentada, prioritariamente, a Jornada Interna de 2011 da EEI-UFRJ. E vale registrar algumas reflexões que foram levantadas nesta pesquisa.

---

<sup>44</sup> LOPES, I. *A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução N° 1 CNE/MEC*. 2012. Rio de Janeiro: UFRJ

Porque pensar nessa conexão entre EEI e CAp? Isso é possível quando compreendemos a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. O CAp é uma escola de Educação Básica vinculada à UFRJ. Portanto, essa conexão não seria absurda para quem analisa de fora. Mas a realidade é bem diferente.

Já vimos que a Universidade Federal do Rio de Janeiro possui na modalidade de Educação Básica, a Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) e o Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp - UFRJ). A primeira localizada na Cidade Universitária, na Ilha do Fundão e o CAp encontra-se na Lagoa. Geograficamente os espaços já dificultam uma possível integração. Mas para além da questão territorial, suas histórias e identidades apresentam trajetórias diferentes. Esses entraves das histórias dessas instituições transformam as duas unidades em ‘ilhas isoladas’.

Essas diferenças entre o Colégio de Aplicação e a Escola de Educação Infantil da UFRJ atrapalham uma possível fusão. Mas a Resolução nº 1 levantou debates que antes inexistiam no âmbito universitário e aproximaram, ainda que de forma inicial, essas duas unidades.

Vejamos agora o que os diferentes gestores nos falam sobre a vinculação entre EEI e CAp.

Eu acho que isso é um sonho, que a gente tem que correr atrás dele. Eu não acho impossível que isso venha acontecer no futuro. (...) É uma coisa que a gente vai estar construindo. O CAp surgiu na universidade com um outro papel, diferente do papel da escola. A própria educação infantil em termos nacionais, nunca foi reconhecida. À medida que o governo reconhece que o espaço da educação infantil é importante, é fundamental e a criança obrigatoriamente tem que estar nele. Talvez acho que no futuro a vinculação venha acontecer.  
(Entrevistada 01, Gestores)

Deveria ser uma unidade única de ensino básico e médio. Que a gente pudesse ter a cadeia completa. O ensino superior seria uma outra demanda. (...) Deveria ser uma unidade única que congregasse desde a educação infantil até o ensino médio. (...) Que pegava todo o conjunto do processo educacional da criança e do jovem, posteriormente. (...) O CAp já uma unidade mais consolidada há muitos anos e a educação infantil acabou de nascer (vamos dizer assim). Esse processo de intervenção, creio eu que é uma construção que vai se dando ao longo do tempo, mas não é uma coisa imediata. (...) Acredito que é possível, a existência é menor por causa das conceituações diferenciadas que a gente tem de educação e dessa recém inserção da educação infantil como processo educacional.  
(Entrevistado 02, Gestores)

O CAp é uma unidade que já existia e ainda existe de forma bastante ou inteiramente autônoma em relação a escola e vice e versa. Um não nasce do outro e nem eles se aproximaram. A gente pode construir em um cenário futuro (...) esses coletivos conseguem se aproximar.  
(Entrevistado 03, Gestores)

É interessante verificar que os gestores apostam numa futura aproximação entre EEI e CAp, mas sempre enfatizando como algo que poderá vir acontecer no futuro. Chocante ainda notar a contraposição apontada por um dos gestores, quando compara ensino fundamental e educação infantil, EEI e CAp, pois é este imaginário, de uma educação infantil nascente, que as políticas

públicas e a própria UFRJ precisam abandonar. Como entender a educação infantil como um processo embrionário, se a Creche dessa universidade, agora Escola de Educação Infantil, existe há mais de três décadas. Mas esse discurso é importante para que a própria EEI e sua comunidade possam ter noção dos desafios diários que terão para ajudar na consolidação não só da sua escola, mas também da própria etapa.

E os professores da EEI? Como estes têm visto a questão da conexão entre EEI e CAp? Vejamos:

A comunidade busca estender o ensino até chegar ao CAp, que é dúvida de todos os pais do último grupo, os pedidos e as solicitações é que isso realmente aconteça no futuro, o que eu torno a dizer, acho justo.  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Eu por exemplo sempre concordei com o argumento do CAp que (...) do ponto de vista do acesso da nossa escola (...) era um empecilho para criança sair daqui e ir direto para o CAp. (...) Eu concordo, (...) agora tendo em vista a mudança desse tipo de acesso, ele criou um novo argumento (...) que é “Não tem condições das crianças saírem direto da EEI para o CAp porque a EEI-UFRJ tem um projeto que é muito diferente do CAp. (...) Mas dizer que para ter um argumento forte da ligação das nossas crianças com o CAp é aproximar projetos, isso eu já gosto. (...) Eu gostaria muito de ver a educação infantil influenciando práticas do ensino fundamental. Agora é um argumento que se você for parar pra pensar, por sorteio qualquer um entra no CAp, então ela vai pegar crianças de qualquer realidade.  
(Entrevistada 05, Profissionais da EI)

O CAp já tem uma estrutura formada, um corpo de professores para atender aquela faixa etária ‘X’.  
(Entrevistada 06, Profissionais da EI)

Os professores relatam ainda as expectativas da família com relação há uma possível vinculação com o CAp-UFRJ. Segundo uma das professoras “o fato de não ter acesso ao CAp, fez com que muitas pessoas desistissem” (Entrevistada 04, Profissionais da EI).

E as famílias que estão inseridas na EEI-UFRJ. Quais são suas reais expectativas? Fizemos a seguinte pergunta a eles: “Você acredita que as crianças da EEI-UFRJ deveriam ter acesso direto ao CAp?” Eis as respostas:

Eu acredito que sim, mas esse meu pensamento é um pouco interesseiro...  
(Entrevistada 07, Família Estudante)

Com certeza! Isso aí tem que brigar muito... Os pais têm uma força muito grande. Essa união dos pais eu ainda não vi.  
(Entrevistada 08, Família Público Geral)

Não, como indivíduo eu seria fortemente beneficiado por isso, o colégio é de altíssimo nível, mas o CAp é vaga pública, com recurso público. Ele precisa ser

aberto para todos, ele não pode ser o caminho particularizado, reservado, elitizado porque nós teríamos os deuses da EEI acessando o CAP. Não sou a favor, do ponto de vista ético e moral.  
(Entrevistado 09, Família Servidor)

Existe nessa última fala uma grande contradição, já que este mesmo entrevistado se mostra contrário a nova forma de acesso na EEI-UFRJ, mas assim como dito por ele a respeito do CAP, a EEI também é um espaço público e que conta com verba pública. Ainda a respeito dessa última fala, realizamos a seguinte pergunta: “Nem essas crianças que estão entrando por edital agora sem nenhum tipo de acesso?” Sua resposta foi:

Também não porque vocês não têm condições de lidar com isso. Se eu tivesse um processo bom, se tivesse uma sinergia entre a escola e uma integração dos projetos acadêmicos (...) e vocês tivessem a consciência de que são escola... Talvez esse processo pudesse ser testado.  
(Entrevistado 09, Família Servidor)

Nota-se que a EEI-UFRJ ainda terá um longo caminho há percorrer para ter qualquer tipo de relação com o CAP. Trajetórias que deverão se entrelaçar, para buscar o fortalecimento das duas unidades.

Agora vamos ver o que os atores nos contam sobre o fato dessa Escola de Educação Infantil estar imersa num contexto universitário, bloco que chamaremos de “Creche Universitária”.

### **5.10 - O que os diferentes atores nos contam sobre a “Creche Universitária”.**

Este último bloco surgiu da necessidade de expressar os limites e desafios da existência de uma escola de educação infantil numa universidade. Já ponderamos que estes espaços enfrentam os desafios comuns da área, e somado a isso, enfrentam a particularidade de estar no seio de um espaço que não foi criado para tê-la, que não tem “vocação” para o ensino básico, mas que depende desses espaços para desenvolver projetos e formação para os seus estudantes de graduação e pós-graduação.

Decidimos chamar esse bloco de “Creches Universitárias”, pois este foi historicamente o nome escolhido para denominar essas UUFEI's. este termo faz parte do imaginário social, por isso, optamos pelo uso do termo.

A universidade ainda é um espaço majoritariamente ocupado por setores das classes médias e altas, onde segundo Pinheiro (2010, p. 67) a presença de estudantes “de origem popular é quase um enigma”. Segundo este autor “é necessário colocar em questão preconceitos que recaem sobre

os jovens de origem popular, estigmatizam as comunidades populares, associando-as como espaço em decadência e justificando, assim, seu abandono por sucessivos governos.”

Segundo Pinheiro (2010, p.70), a ampliação da acessibilidade aos bens públicos, como é a própria universidade, é uma conquista democrática, mas que ainda apresenta-se em construção. A questão do acesso à universidade vem ganhando força nesta dinâmica implantação.

Isso significa dizer que a universidade ainda tem muitos problemas para resolver, quando o assunto é a sua própria “vocação”: o Ensino Superior. E o Ensino Básico na Universidade? E a Educação Infantil? Quais são suas dificuldades e potencialidades. Vamos apresentar o que os diferentes atores nos apontam como dificuldades da relação EEI e UFRJ:

A universidade tem uma cultura segmentada, então por vezes você começa pelo fim e não considera o início. A questão da educação infantil, em especial, não é só um problema da universidade, mas da sociedade como um todo. A sociedade em um tempo muito recente começou a encarar o ensino desde bebê, como parte do processo educacional, e a universidade reflete isso. (...) A dificuldade que a universidade tem da agilidade, acho que é um problema do conjunto não é um problema da escola. Poucos concursos, (...) a gente até conseguiu uns substitutos ‘graças’ a Faculdade de Educação (...) as dificuldade são as dificuldades comuns do nosso dia a dia: contratação de empresas terceirizadas, equipamentos, as obras de melhorias, tudo isso passa por um processo burocrático.

(Entrevistado 02, Gestores)

Quando eu fiz o concurso, eu fiz o concurso de acordo com o edital sabendo que eu ia atuar na Creche, na Escola de Educação Infantil. Apesar de ter estranhado muito uma Escola de Educação Infantil dentro de uma universidade, é meio incoerente. A primeira dúvida, a segunda dúvida foi: O que eu vou fazer lá?

(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

A gente sabe que, por exemplo, que quando se precisava de um material para os nossos filhos, (...) material de trabalhar em sala de aula, materiais pedagógicos, era muito difícil conseguir. Tinha que pedir com muita antecedência e as vezes não chegava. Eu soube de uma época em que o som da sala de aula quebrou e as crianças faziam o trabalho pedagógico utilizando o som. Foi pedido, mas demorou muito, até que então os pais se mobilizaram, fizeram uma “vaquinha” e compraram um som, pois sabiam da importância daquele trabalho para as crianças, (...) A greve atrapalhou, na verdade eu tento entender, eu acho que esse três meses fazem um diferencial na criança.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

É possível notar nessas falas os inúmeros problemas que ilustram o cotidiano dessa UUFEI's, em especial a EEI-UFRJ. Existe um problema estrutural da própria universidade que é a morosidade da burocracia, a falta de financiamento específico, os concursos, as greves. São problemas que desafiam as práticas cotidianas.

Já a respeito das potencialidades de ter um espaço na universidade que está pensando e atuando na Educação Infantil, os atores relatam os seguintes pontos:

O que difere é ela estar dentro de uma universidade, de ser uma unidade de ensino onde a troca de conhecimento é constante. O foco da universidade é formação de novos profissionais com uma opinião crítica para a sociedade, pelo menos o ideal deve ser esse, acho que esse é um elemento diferencial. A busca constante de aperfeiçoamento dos profissionais que ali trabalham que por ali passam e passarão.  
(Entrevistado 02, Gestores)

Pelo fato de estar na universidade a nossa autonomia está garantida. A existência (...) e a atuação da gente, tem fundamento na autonomia universitária. Isso se estende ao nosso trabalho, que tem prós e tem contras, mas é o que mantém o debate aberto. A autonomia de funcionamento é relativa porque a gente vai depender muita das vezes de estrutura administrativa de outra ordem como, por exemplo, o MEC. Então eu acho que o grande diferencial da gente tem fundamento na autonomia. (...) Ao trabalhar com a diversidade a gente vai aprender muito, a gente vai aprender junto. A gente vai aprender aqui, na Faculdade de Educação, nas outras unidades que quiserem fazer projetos com a gente. Essa é uma oportunidade de aprendizagem que a gente não pode abrir mão e é um comprometimento político que a universidade tem que assumir. A universidade não pode ficar reproduzindo 'mais do mesmo', que (...) só privilegia alguns. A universidade tem que se comprometer em ampliar as perspectivas de uma discussão de sociedade diferente, que inclua as pessoas.  
(Entrevistada 05, Profissionais da EI)

As pessoas da comunidade procuram essas vagas justamente na intenção que seus filhos tenham uma melhor educação. Uma educação baseada nos conceitos universitários, que é o que eles julgam ter. Uma educação com profissionais de qualidade, com profissionais capacitados, que procuram realmente se capacitar, porque o nível de instrução e o nível de qualificação dos profissionais que atuam dentro da escola de educação infantil são os melhores possíveis. Estão sempre buscando mais, querendo mais e são incentivados a isso. (...) A qualidade do ensino, onde a criança tem liberdade, autonomia... São crianças estimuladas a pesquisar, a construir seu conhecimento.  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

O que eu vejo nessa Escola de Educação Infantil é que ela é bem diferenciada, a proposta pedagógica... Eu gosto muito daqui! (...) é um espaço universitário, é uma universidade e eu vou estar colocando meu filho em uma universidade.  
(Entrevistada 07, Família Estudante)

Diferente é o ensino, como eu te falei a pedagogia, à forma como eles trabalham. Eles acreditam que através de um brinquedo, a criança vai aprender uma soma, uma matemática... Eu acho que não tem nada parecido com as outras escolas. (...) E o dia que eu fui convidada para almoçar aqui? Uma alimentação saudável, totalmente diferente.  
(Entrevistada 08. Família Público Geral)

Através desses relatos foi possível notar que entre as potencialidades apontadas pelos diferentes atores estão: o próprio fato de estar na universidade, a autonomia universitária, o contato com outras unidades da UFRJ, o Plano de Carreira e o Aperfeiçoamento Profissional, Educação Diferenciada e a Proposta Pedagógica.

## 5.11 - O que mais nossos atores tem a dizer?

Outros aspectos interessantes para entender a EEI-UFRJ foram levantados pelos atores e que não estavam diretamente ligados aos blocos mencionados acima. Desse modo, vamos apresentá-los, pois nos revelam vertentes interessantes da instituição.

O principal deles diz respeito ao desconhecimento de praticamente todos os atores envolvidos a respeito das formas de acesso praticadas nas décadas de 1980 e 1990, na EEI-UFRJ. Até mesmo os gestores desconhecem esse histórico. A única que demonstrou conhecimento era a professora que está na EEI-UFRJ desde a década de 1980. Ela diz: “Os pais vinham aqui, preenchiam uma ficha. Chegava no início do ano, as pessoas entravam em contato. Se tivesse vaga as crianças entravam” (Entrevistada 06, Profissionais da EI).

Resiste nas falas dos atores, ainda, um desconhecimento e uma invisibilidade da própria instituição. Um dos gestores, por exemplo, fala de seu envolvimento com a escola há pelo menos 10 anos, mas que apenas visitou de fato a EEI-UFRJ no ano de 2014.

Na verdade uma coisa curiosa... Trinta e três anos de UFRJ, com muito trânsito pelo Fundão. (...) Eu passava pela Creche, mas eu entrei pela primeira vez na Creche, agora semana passada. (...) Conhecía a distância, conhecía por discussões e dentro dessa trajetória que eu acabei de te relatar, conhecía sim. Mas não conhecía o lugar, o que faz muita diferença.  
(Entrevistado 03, Gestores)

As professoras falam de outro tipo de desconhecimento, o da própria existência de Educação Infantil na UFRJ. Uma delas fala: “Foi uma surpresa! (...) Fui lá fazer a inscrição, (...) eles disseram que era para a creche e virei, disse: Eu nem sabia que a UFRJ tem uma creche!” (Entrevistada 05, Profissionais da EI).

Outra questão mencionada pelas famílias, diz respeito à questão territorial. Para eles, o maior entrave é a questão da distancia da EEI-UFRJ para suas residências e os engarrafamentos do entorno. Uma diz: “Meu marido reclamava do engarrafamento!” (Entrevistada 08, Família Público Geral). Outra fala: “A dificuldade pra gente é a localização, mas ainda assim, a gente pesa na balança. (...) A gente demorava duas horas para entrar e duas horas para sair do trânsito” (Entrevistada 07, Família Estudante).

Outro aspecto muito marcante nas falas, diz respeito às estratégias familiares que os atores montaram, para conseguir uma educação de qualidade para seus filhos e filhas. Uma das professoras da EEI-UFRJ e que já teve dois dependentes na escola, nos revela:

Quando eu entrei aqui como substituta quase tive um colapso nervo, em saber que eu poderia trazer o meu filho. (...) Ele e a minha filha estavam em uma escola de educação infantil particular. Mas eu só consegui trazer o meu filho, porque eu não tinha carro e a menina era um bebê. Eu trouxe o menino e depois que comprei o carro eu trouxe os dois.

(Entrevistada 05, Profissionais da EI)

Outra entrevistada nos fez um relato emocionante a respeito de sua luta permanente por educação de qualidade, também para outros filhos. Ela diz que conseguiu vaga apenas para um dos filhos numa escola pública com notoriedade e fala das estratégias para manter seus filhos na mesma escola.

Voltando para minha filha, minha filha entrou na quinta série no mesmo colégio que o menino, porque eu busquei meios para colocar ela lá. Fui pedir a diretora, expliquei a minha situação. Eu moro cercada de comunidades: Manguinhos, Jacarezinho, tudo ali em volta. Eu poderia a deixar ela ir e vir sozinha? São dois ônibus que a gente pega, para mim é muito contra mão. Fui na diretora e pedi legal, e ela disse: 'Não temos vagas!' Ela misturava um pouco de religião, porque ela era evangélica. Quem chegava lá e dizia que era 'crente', ela dava a vaga. Eu não ia mentir, então não consegui a vaga. Eu fui no Conselho Tutelar, relatei todo o meu problema e pedi ajuda. Eles, fizeram uma carta dizendo que se não dessem a vaga para a minha filha, poderia ter um processo administrativo. (...) Entreguei a subdiretora, e ela disse que iria passar para ela. Quando eu retornei, passados uns dias a carta sumiu. Eu falei: 'Não tem problema eu vou voltar nele e pedir outra carta!' Não desisti ali, aí apareceu a carta. Rapidinho deram a vaga!

(Entrevistada 08, Família Público Geral)

Essa mãe nos conta ainda, que passava as horas que os filhos estudavam nessa escola, sentada na calçada da instituição, esperando o horário da saída, pois não havia dinheiro de passagem para que ela retornasse e a distância para sua residência também era um empecilho. É uma família humilde, que recebe inclusive auxílio do Governo, através de Bolsa Família, mas que não mede esforços para colocar seus filhos em instituições de prestígio e consideradas por eles, de qualidade.

Outro fator relatado pelos atores, diz respeito a tensão entre o espaço de educação infantil, enquanto lugar de guarda *versus* lugar de direito. Vejamos:

Acho que é obrigação nossa, obrigação da instituição, deixar claro que não é só um lugar para deixar a criança, enquanto você trabalha. Tem um processo de educação, que vai acompanhar eles e consolidar a condição deles enquanto indivíduo.

(Entrevistado 02, Gestores)

Era uma relação de hierarquia, os pais normalmente, a maior parte deles docentes, nos fazendo sentir como se nós fossemos as babás de luxo dos filhos deles. (...) Os pais que já estavam na escola, que são funcionários, tinham essa visão totalmente assistencialista. Os pais que vem da comunidade, não possuem em termos de assistencialismo, eles possuem em termos pedagógicos: eles preocupam, envolvem e participam de uma maneira atuante.

(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Os pais hoje em dia, ou coloca em uma escola paga, coloca em uma escola pública ou você deixa com pessoas cuidando em casa. Eu nunca fui muito favorável a deixar com alguém cuidando em casa. (...) Eu acho que a criança tem muito mais a ganhar, a partir do momento que ela vai para a escola e ela está convivendo com outras crianças.

(Entrevistada 07, Família Estudante)

É interessante notar esse paralelo analisado pelos atores, que dão conta de um público que valorizava pouco a EEI-UFRJ como espaço de aprendizagem. Pois a relação que estava, em primeiro plano, era dessa instituição, como benefício para docentes e servidores que precisavam trabalhar. E um novo perfil que chega, para valorizar os projetos pedagógicos desenvolvidos na escola. Vale ressaltar ainda, a importância das pessoas que fazem a EEI-UFRJ, no cotidiano reafirmarem a importância desse espaço, antes de tudo, como direito da criança. Já que esses espaços acabam sendo uma conveniência para o dia a dia de pais e mães que trabalham, mas o direito a uma educação de qualidade e a um espaço pensado especialmente para elas, é das crianças!

Os atores expressaram suas expectativas para o futuro, no que diz respeito à EEI-UFRJ.

Eu acho que vai se manter dessa forma. (...) Eu não acredito que vá mudar. Agora pende muito das pessoas que estarão aqui dentro. (...) A gente está começando a engatinhar nessa construção de escola. Então é um ponto de interrogação muito grande, do que vem pela frente, principalmente no sentido da gestão.

(Entrevistada 01, Gestores)

Eu acho que a gente tem que evoluir muito. (...) A quantidade de vagas é o primeiro obstáculo que a gente tem para esse aspecto, evidente que está associado a nossa estrutura. (...) Acredito que esse passo dado agora da institucionalização, venha trazer um quadro muito mais positivo do que a gente tem hoje. Se a gente compara com o que já foi, a gente está muito melhor, mas acredito que esse não deve ser o nosso parâmetro. O parâmetro deve ser sempre de uma perspectiva futura melhor, acho que a gente precisa evoluir muito! Estamos nesse caminho.

(Entrevistado 02, Gestores)

A tendência é acontecer o que aconteceu no Pedro II, no CAp da UFRJ... A tendência é que uma configuração da escola se torne mais heterogênea, em termos de origens geográficas, em termos principalmente, de origens socioeconômicas.

(Entrevistado 03, Gestores)

A educação pública, primeiro ela precisa de um prédio, um espaço físico adequado e a escola não tem um espaço físico adequado, Quando você recebe uma escola (...) você tem demandas de atendimento, uma clientela que sabe o que esperar daquela escola. Nós não temos ainda essa formação, é como se a gente estivesse nascendo de

novo. Então a gente não tem realmente uma infra-estrutura. (...) Daqui há alguns anos nós teremos um espaço físico adequado, de acordo também com a Resolução (porque ela fala sobre isso), e nós teremos espaço físico para receber crianças de todos os lugares. (...) Vai continuar, realmente, sendo assim por sorteio, por edital via concurso legal público, de uma forma clara, é assim que eu vejo a escola. O acesso a todos de lá da educação infantil para o CAP . (...) Uma escola dez!  
(Entrevistada 04, Profissionais da EI)

Alguns dos entrevistados acreditam que outras mudanças podem surgir na EEI-UFRJ. Uma das professoras diz: “Eu acho que vai continuar do jeito que está: aberto a todos! Como vieram essas mudanças podem vir outras” (Entrevistada 06, Profissionais da EI). E outra: “Vai melhorar cada vez mais, agora com essa mudança” (Entrevistada 08, Família Público Geral).

Parece que a Resolução renovou as esperanças de mudança nos diferentes atores envolvidos na EEI-UFRJ. Sobre isso, Fairclough (2001) sinaliza, que os textos políticos, em geral, não podem ser considerados como “fechados”, muito pelo contrário, eles abrem a possibilidade para diferentes (re)interpretações, que criam novos sentidos e significados para uma mesma política.

Assim encontramos alguns felizes com as mudanças provocadas pela Resolução N°1, enquanto que outros percebem a perda de direitos trabalhistas adquiridos em outras épocas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação inclusão/exclusão sofre mudanças significativas com a adoção de Políticas de Ensino Superior que abordem o acesso e a permanência. No entanto, elas também requerem uma formação diferenciada dos professores e uma universidade pensada para a diversidade. Pois se assim não for, estaremos observando a continuação de situações exclusão.  
(VIEIRA, 2013, p. 52)

Chegamos às considerações finais dessa dissertação, compartilhando das ideias de Ball (2011, p. 78), quando diz: “permito-me arriscar um pouco e até mesmo ser, por vezes, abusado. Não tenho a intenção de ser definitivo”. Nós também não, não temos a intenção de terminar nas últimas páginas desse trabalho. Esperamos que novas pesquisas direcionadas às UUFEI’s possam despertar interesse nos pesquisadores e nas universidades.

Abordar a questão das unidades de educação infantil federais é mesmo nos dias de hoje mergulhar em uma temática pouco explorada. Raupp (2004, p. 5) já sinalizava as “dificuldades para encontrar conhecimento acumulado sobre creche universitária no âmbito das Ciências Sociais e, pela escassez de referências”. Hoje essa procura ainda é dificultada por poucos estudos debruçados sobre as políticas desses espaços de educação infantil tão peculiares.

Observando o histórico de cada creche universitária, é possível perceber que cada uma buscou estratégias para a sua legitimação e para se destacar no campo acadêmico. Tal constatação fica clara quando percebemos as pouquíssimas unidades de educação infantil nas universidades brasileiras que estão vinculadas com centros de educação na universidade. Vários destes espaços estão submetidos a órgãos que não são “da Educação”, como pró-reitorias, hospital, assistência social e até Departamento de Economia Doméstica. A UFRJ esteve incluída nessa alarmante estatística, já que sua Escola de Educação Infantil (EEI-UFRJ) durante mais de 30 anos foi vinculada a PR-4, em outras palavras, Pró-reitoria de Pessoal, o que ainda hoje, trás a tona o ranço dessa vinculação. Somado a isso, o fato desta ter suas instalações no interior de um hospital, o IPPMG- *Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira*. Recentemente a EEI-UFRJ foi institucionalmente incorporada ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas, no entanto, tal incorporação aconteceu no final de 2013 e ainda não traduz mudanças profundas na sua estrutura e atuação.

Se ainda hoje é possível notar que muitas dessas creches ainda mantêm vínculos iniciais, firmados há décadas, fica fácil entender o desconforto gerado pela Resolução N° 1 e os desafios que esta apresenta para quem luta por esses espaços.

A Escola de Educação Infantil foi configurando a sua identidade com o passar dos tempos, demonstrando sua característica multifacetada, diante dos desafios que o cotidiano apresenta. A Resolução Nº 1, com suas normas, apresentou-se como mais um desafio que a EEI-UFRJ e as creches federais brasileiras em geral, precisaram encarar para transformar esses espaços em instituições democráticas e que pudessem aliar o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, a Resolução Nº 1 acabou apresentando um caminho para estas creches e, especialmente no caso da UFRJ, acabou representando melhorias para a EEI, já que após a legislação, a institucionalização da unidade virou realidade, seu acesso passou a ser universal e esta passou a fazer parte do organograma da universidade, com a vinculação ao CFCH.

No que tange à questão do acesso, concluímos que existe um dissenso nas diferentes modalidades da educação, em uma única instituição: a UFRJ. Quando observamos as diferentes etapas da educação no âmbito de uma mesma instituição, percebemos traços contraditórios e díspares, que demonstram o quanto a questão do acesso à educação está em permanente reformulação, já que não há consenso para a temática (as formas de acesso dos estudantes de graduação, do Colégio de Aplicação e os da Educação Infantil são diferentes na UFRJ). As pressões dos movimentos sociais, bem como as políticas públicas estão constantemente atribuindo à questão do acesso à educação, novos aspectos e nuances. Nos atores, que foram ouvidos para esta dissertação, esse dissenso também apareceu, demonstrando como a questão do acesso merece reflexão.

Após a Resolução Nº 1, a EEI-UFRJ tem conquistado visibilidade, após décadas de esquecimento, provisoriedade e poucas de suas muitas reivindicações atendidas. Hoje é possível vislumbrar a Educação Infantil ter o seu merecido lugar no bojo da universidade e reafirmar a importância da Educação Básica neste espaço, enquanto espaço de formação para os mais diversos estudantes universitários. Ao longo da dissertação percebemos, quantos caminhos foram desvelados (ou poderiam ser!). Realizamos o levantamento que foi possível durante o tempo de uma dissertação, mas outros caminhos poderiam ser trilhados.

A relação da EEI-UFRJ, com os sindicatos da UFRJ, foi algo que apareceu nas entrevistas, mas que acabou não sendo privilegiado neste estudo, mas que daria outra pesquisa que poderia contribuir com essa.

Sobre esses caminhos que não foram trilhados, nos remetemos logo as palavras de Foucault:

O que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade. Eu não pretendo universalizar o que eu digo. Por outro lado,

tudo o que eu não tenha dito não pode ser desqualificado como sem importância. Meu trabalho localiza-se entre as fundações de uma edificação e seus pontos de suspensão. Eu quero inaugurar um espaço de investigação, experimentá-lo e, caso ele não funcione bem, tentar algum outro. Ainda estou trabalhando em diversas questões [...] e não sei se eu vou chegar em algum lugar. As coisas que digo devem ser tomadas como ‘proposições’, como ‘aberturas de jogo’ em que os interessados são convidados a participar. O que digo não pode ser tomado como afirmações dogmáticas que devem ser adotadas ou abandonadas em bloco. (FOUCAULT, 1991, p. 90-91)

Portanto, acreditamos que com esse trabalho abrimos um debate pouco trabalhado, a questão das unidades universitárias federais de educação infantil.

Para Mainardes e outros (2011, p. 151) de um modo geral, pesquisas são realizadas para compreender uma determinada política, mas ao fazer isso, elas podem oferecer reflexões que poderiam vir a ser utilizadas na formulação ou numa nova orientação de políticas.

Acreditamos que essa dissertação poderá ser importante documento de reflexão para a própria EEI-UFRJ e também para a universidade, já que nenhum estudo que valorizasse a “voz” de diferentes atores da instituição é realizado, desde os 25 anos da instituição, quando foi produzido o vídeo institucional da escola.

Percebemos ainda como a questão do acesso à educação infantil carece de estudos, tanto em nível macro, como nos casos específicos. Outros estudos se fazem necessários para entender a questão do acesso nas UUFEI’s.

Sabemos que existe uma divisão de responsabilidades entre os entes federados, mas sabemos também que a União acaba ficando com uma fatia pequena desse grande “bolo”: o ensino superior.

A União apresenta unidades muito bem sucedidas na educação básica, no ensino médio e no profissionalizante. Por que se isentar da educação infantil? Por que o desejo de municipalizar apenas às UUFEI’s? Ou esse seria o primeiro passo, para posteriormente municipalizar Colégios de Aplicação e outras unidades federais de ensino?

É difícil, enquanto pesquisadores, nos mantermos neutros, pois tocar na questão da UUFEI’s é falar de um histórico de lutas, de militância. Especialmente, no caso da EEI-UFRJ é falar de um grande desejo de visibilidade, de reconhecimento da própria universidade, que sempre considerou o CAP como lugar de excelência e educativo e à EEI-UFRJ um “não-lugar” ou local de benefício e assistência para seus servidores.

Por isso evocar o discurso de diferentes atores, que no contexto das práticas, fazem, desempenhando diferentes papéis, a história da EEI-UFRJ.

Para Lopes & Macedo (2011, p. 272-273):

Os discursos são, portanto, estruturas contingentes que fixam, provisoriamente determinados sentidos nas políticas. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas que permitem a significação, pois um evento factual é formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, mas o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações discursivas. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Nesses contextos, são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, mas suas identidades são constituídas no processo de luta política.

Por este motivo foi tão importante considerar os sujeitos nessa dissertação.

O estudo demonstrou que a questão do acesso para a EEI-UFRJ só não apresenta consenso, diante da abertura para o público em geral, entre os servidores, que vêm nesse novo acesso a perda de direitos trabalhistas conquistados em outrora.

Uma estratégia para modificar esse quadro, seria a revisão do “auxílio pré-escolar”. Essa reivindicação deve fazer parte das negociações com o governo, já que há décadas o benefício não sofre reajuste.

Mas desejamos ver nesta abertura de acesso para o público em geral, na EEI-UFRJ, a autonomia que é ter direito a uma educação de qualidade. Algo que ilustra bem isso foi quando uma das entrevistadas, que representou a família do público em geral, quando perguntada sobre aspectos positivos da escola, nos contou de um episódio tão simples, mas tão significativo para ela. Segundo essa mãe, um dia muito especial para ela, foi quando a escola convidou as famílias para almoçar na escola, junto com seus filhos.

Quando uma professora planeja um momento como esse, não pode imaginar o quanto podem ser inesquecíveis para uma sociedade que parece estar habituada com uma educação infantil, que gira em torno de datas comerciais e “folhinhas” copiadas.

Como essa atividade está carregada de simbologias. Significa, entre outras coisas, que a escola está “aberta” para a participação dos pais, que sua proposta pedagógica leva em consideração os desejos das crianças, que a equipe multidisciplinar está presente na escola e integrada com os professores. Enfim, muitos aspectos poderiam ser ponderados a respeito de um único dia, apenas uma atividade.

Mas, principalmente, esse evento cotidiano nos revela o direito que qualquer criança tem, de fazer parte de um espaço como esse. Um espaço onde os diferentes atores dizem existir autonomia no trabalho, onde diferentes projetos são experimentados, onde a criança é protagonista e participa

ativamente do planejamento diário, onde as famílias podem levar e buscar seus filhos nas salas de atividades, enfim, um lugar onde todos podem ser felizes.

Na verdade, o MEC foi muito infeliz quando sugeriu a municipalização das UUFEl's, pois as outras esferas têm muito a compartilhar e aprender com essas unidades universitárias.

Precisamos lutar diariamente para de fato efetivar políticas públicas que valorizem nossas práticas e dar novos sentidos, analisando criticamente aquelas que desconsiderem o histórico de luta das unidades universitárias de educação infantil.

Essas são lutas, como nos alertou Marilena Raupp, das quais sempre valeu e vale a pena lutar.

“A educação tem seus limites. Mas também não podemos nos conformar com uma educação e uma escola mercantilista, que reproduz o modelo do capital.”

Daniela Patti, 2008, p. 108

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Direitos sociais, organização de interesses e corporativismo no Brasil. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 25, out.

ALVES, R.C.P.; VERÍSSIMO, M.L.R. Conhecimentos e práticas de trabalhadoras de creches universitárias relativos ao cuidado da criança com infecção respiratória aguda. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, vol. 36, n. 2, p. 203-203, jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Conhecimentos e práticas de trabalhadoras de creches universitárias relativos às infecções respiratórias agudas na infância. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, vol. 40, n. 1, p. 78-85, mar. 2006.

AMARAL, Daniela Patti do. Faculdade de Educação da UFRJ: argumentos pela sua constituição como território de formação teórica e prática dos licenciandos. 2008. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANUUFEL. **Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. Disponível em: <[HTTP://w3.ufsm.br/anuufel/](http://w3.ufsm.br/anuufel/)>. Acesso em: 27 mai 2012.

APPLE, Michael W.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

AQUINO, Ligia Maria M. L. Leão de. **Educação em foco**. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1985.

ARROYO, M. G. A construção social da infância. In: **Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos**. Belo Horizonte: CADE, 1994.

BALL, Stephen J. **The education debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

\_\_\_\_\_; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_ ; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BARROS, Josiane Fonseca de. **Concepções de Infância e Formação Docente Continuada em Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUF EI): desafios e potencialidades**. 2013. Projeto de Tese. (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (mimeo)

Barthes, Roland. **Extract (Readerly e Writerly)**. Oxford: Basil Blackwell, 1974. Disponível <http://vogmae.net.au/intmedia/pubs/BarthesExtract.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2014.

BERSOT, B. F. **Unidade de Educação Infantil Universitária: compartilhando saberes sobre a infância**. Proped/UERJ. (mimeo)

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la Justicia. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. 2005, vol. 3, n. 2. Disponível em: <[HTTP://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf](http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf)>. Acesso em 14 fev. 2013.

BOBBIO, Norberto. **O Conceito de Sociedade Civil**. Rio de Janeiro: Grall, 1982. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio,Noberto.O\\_Conceito\\_de\\_Sociedade\\_Civil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/Terceiros/Cursos/09.Bobbio,Noberto.O_Conceito_de_Sociedade_Civil.pdf)> Acesso em: 10 jul. 2014

\_\_\_\_\_. BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONDIOLI, A. (org). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Tradução ORTALE, F. L. & MOREIRA, I. P. Revisão Técnica FARIA, A. L.G.; GODOI, E.G. – Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2004.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.) **A questão política da educação popular**. 7. ed., São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 16 jul. 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Educação Pré Escolar. **Diagnóstico preliminar da educação pré-escolar no Brasil**. Brasília, DF: MEC/COEPRE, 1975.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 17/2010**.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 1**, de 10 de março de 2011. Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 11 mar. 2011.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso – cultura escrita, educação e participação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CALADO, Maria de Fátima Alves. **Processo de construção do Regimento Interno da Escola de Educação Infantil UFRJ – EEI UFRJ**. Monografia (Pós Graduação *lato sensu*). Universidade Candido Mendes, 2012.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. In: **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez, 2009.

\_\_\_\_\_. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. A. (org.) **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Assistência ao Pré-Escolar: uma abordagem crítica. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, mar. 1979.

CARNEIRO, Glauco. **Um compromisso com a esperança: história da Sociedade Brasileira de Pediatria**. Rio de Janeiro: Editora Expressão Cultural, 2000.

CASTRO, Marcelo Correa e. **Prova de Redação e o Acesso à UFRJ: história e desdobramentos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação Infantil – pra que te quero?** São Paulo: Artmed, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. **Em aberto**, Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C.R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.116, p.245-262, jul. 2002.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

\_\_\_\_\_. **Subsídios a uma política educacional para o pré-escolar**. 1977. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1977

DRAIBE, Sonia Miriam. O Welfare State no Brasil: Características e perspectivas. Elaboração do NEPP (Núcleo de Estudos de Políticas Públicas) da Unicamp. In: **Caderno de Pesquisa**, n.08, Campinas, Unicamp, 1993.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Esping-Anderson, Gosta. 1993. **Changing Classes: Stratification and Mobility in Post Industrial Societies**. Sage Studies in International Sociology, Sage Publications, Ltd.

FAGUNDES, M.R. **A creche no trabalho... o trabalho na creche: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FERRARI, Alceu R., GASPARY, Lúcia Beatriz Velloso, (1980). Distribuição das oportunidades de educação pré-escolar no Brasil. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, n.5, p. 62-79, jan.

FERREIRA, I. M. S. & CANCIAN, V. A. (Org) **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais: os caminhos percorridos**. Goiânia: FUNAPE, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. Brasília - 2011.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**, 2007. Disponível em: [www.andifes.org.br](http://www.andifes.org.br)  
Acesso em: 10 jul. 2014.

FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge**. London: Tevistock, 1977.

\_\_\_\_\_. **Questions of method. The Foucault effect: studies in governmentality**. Brighton: Harvester/Whetsheaf, 1991.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. São Paulo: Loyola, 1990.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Edital N° 01**, de 30 de julho de 2013.

IOSCHPE, Gustavo. Universalização da educação infantil: solução ou armadilha? In: **VEJA**, 16 de março de 2011, Edição nº 2208, p. 106-107.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

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

\_\_\_\_\_. (2000). Educando a infância brasileira. In: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, P. de A. et. al (org.). **Os anos Lula – contribuições para o debate crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro, Garamond, 2010.

\_\_\_\_\_. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out. 1999.

LEITE, R. C. Aportes teóricos para análise política da universidade. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 27, n. 1, p. 113-128, abr. 2011.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da educação infantil no Brasil. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Isabela Pereira. **Sonhos em Retalhos: a creche da Fábrica Andorinhas em Santo Aleixo – RJ (1946-1970)**, 2006. Monografia (Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

\_\_\_\_\_. **A Escola de Educação Infantil da UFRJ frente à Resolução Nº 1 CNE/MEC**. Monografia (Pós Graduação *lato sensu*). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94. p. 47-69, jan/abr 2006.

\_\_\_\_\_; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos**. Lisboa: Ed. 70, 1993.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto do Partido do partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MAZZOTTI, A. J. A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.36, n.129, p. 637-651, set./dez. 2006.

MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, Ed. Costez e Moraes, 1979.

MONCORVO FILHO, A. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paulo Pongetti, 1927.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 2011.

NUNES, F.R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: MEC, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, D. et alli. Alunos da UNIRIO oriundos de pré-vestibulares populares: em busca de visibilidade e reconhecimento. In: SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (orgs) **Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. (Coleção grandes temas)

RAUPP, M. D. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril, 2004.

\_\_\_\_\_. Relação Universidade – Unidade de Educação Infantil e Histórico da Associação Nacional da ANUUFEL. In: **ANAIS do III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil**. São Carlos: UFSCar, p. 16 – 26, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Justiça e Democracia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Justiça como Equidade: uma reformulação**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, Renato Janine. Hobbes: o medo e a esperança. In: WEFFORT, Francisco Correa (org.). **Os clássicos da política**, v. 1. 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999,

RODRIGUES, Ana Lúcia de Mello... [et al.]. **Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira: 60 anos**. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

ROSEMBERG, F. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. In: ROSEMBERG, F. (Org.). **Temas em destaque: creche**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. D. Tratado sobre a economia política (1755) In: **Rousseau e as Relações Internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Em busca da cidadania global**. Entrevista concedida a Immaculada Lopez da redação da Revista Sem Fronteiras. Disponível em:[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura\\_e.html](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_e.html). Acesso em: 06 mar 20013.

SANTOS, Edson Cordeiro dos. **Relatório de Pesquisa: Levantamento sobre a Educação Infantil no estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Solidariedade França-Brasil, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Revista Movimento**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, n. 7, 2003.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et alli. **Itinerários de Pesquisa.perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007

SILVA, I. O. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

SILVA, J. M.; AZEVEDO, R. G. P. **Projeto Casulo – experiência alternativa de atendimento ao pré-escolar**. Ministério da Previdência e Assistência Social, Fundação Legião Brasileira de Assistência, 1979.

SILVA, J. S.; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (orgs) **Acesso e permanência de estudantes de origem popular: desafios e estratégias**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Extensão, 2010. (Coleção grandes temas)

SOUZA, Fabiana dos Santos. **A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: Creche UFF**. 2003. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Por uma nação eugênica: higiene, raça e identidade nacional no movimento eugênico brasileiro dos anos 1910 e 1920. **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 146-166, jul./dez. 2008.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola – luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

\_\_\_\_\_. A instituição escolar e a violência. In: CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

STARR, P. The meaning of privatization. In: KKAMERMAN, S. B. e KAHN, A. J. (orgs.). **Privatization and the Welfare State**, Princeton, Nova Jérnia, Princeton University Press, 1989.

TEIXEIRA, Hélio; CARVALHO, Lea; MARTINS, Tathiane Agra de Lemos. **Avaliação do Desempenho de Ambiente construído: Estudo de Caso na Creche – UFRJ**. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O retorno do actor: ensaio sobre sociologia**, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

UNICEF. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância**. - Brasília: UNICEF, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Concurso de acesso aos cursos de graduação**. Disponível em: [http://www.ufrj.br/pr/conteudo\\_pr.php?sigla=ACESSO](http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=ACESSO). Acesso em: 06 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Edital de admissão 2011**. Disponível em: [http://www.pr4.ufrj.br/.../Edital\\_EEI\\_14\\_09\\_2010.doc](http://www.pr4.ufrj.br/.../Edital_EEI_14_09_2010.doc) Acesso em: 06 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Edital de admissão 2012**. Disponível em: [http://www.pr4.ufrj.br/edital\\_2011\\_2012.htm](http://www.pr4.ufrj.br/edital_2011_2012.htm) Acesso em: 06 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Edital de admissão 2013**. Disponível em: [http://www.pr4.ufrj.br/eei/Edital\\_2013.doc](http://www.pr4.ufrj.br/eei/Edital_2013.doc) Acesso em: 06 mar 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. . Disponível em: [www.ufrj.br/pr/conteudo\\_pr.php?sigla=ESTATUTO](http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=ESTATUTO). Acesso em: 27 mai 2012

\_\_\_\_\_. **Plano Diretor UFRJ 2020**. Rio de Janeiro, abr, 2011. . Disponível em: [www.ufrj.br/docs/plano\\_diretor\\_2020/PD\\_2011\\_02\\_07.pdf](http://www.ufrj.br/docs/plano_diretor_2020/PD_2011_02_07.pdf). Acesso em: 27 mai 2012

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, out 2007. Disponível em: <http://www.pr4.ufrj.br/ppp.htm>.> Acesso em: 27 mai 2012.

VALENTE, Ivan & ROMANO, Roberto. Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

VIEIRA, A. L. C. ; VIEIRA, José Jairo . Políticas Educacionais de Ação Afirmativa no Brasil. Por quais caminhos?. In: Debora Cristina Jeffrey; Luis Enrique Aguilar. (Org.). **Balanco da política educacional brasileira (1999-2009) : ações e programas**. 1ed.Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 137-158.

Yeatman A. Corporate managerialism and the shift from the welfare to the competition state. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

## VÍDEO

MEJÍA, Alberto Lopéz. Vídeo institucional. **Creche UFRJ 25 anos: Pintando a Infância**. Rio de Janeiro: EEI-UFRJ, 2006.

UFRJ, **TV Consuni**, 08 de maio de 2013.

## APÊNDICE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa de dissertação de mestrado da pesquisadora Isabela Pereira Lopes, sob orientação do Prof. Dr. José Jairo Vieira.

A PESQUISA QUE DESENVOLVEMOS TEM O OBJETIVO DE ACOMPANHAR COMO AS UNIDADES DE EDUCAÇÃO INFANTIL UNIVERSITÁRIAS, VÊM DEFRONTANDO A RESOLUÇÃO Nº 1 DO CNE/MEC, QUE PROPÕE O DESAFIO DE SUSCITAR NAS UNIVERSIDADES O DEBATE SOBRE O LUGAR QUE ESTAS UNIDADES DEVEM OCUPAR NOS SEUS ORGANOGRAMAS. A QUESTÃO DO ACESSO DAS CRIANÇAS A ESTE ESPAÇO É NOSSA PRINCIPAL ÊNFASE.

Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Ao preencher este Termo, você estará aceitando participar da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, cargo ou função \_\_\_\_\_ concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) nesse estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- I) O objetivo da pesquisa é estudar as repercussões das políticas públicas aplicadas às unidades federais de educação infantil.
- II) As informações requeridas na pesquisa referem-se à questão do acesso à Escola de Educação Infantil da UFRJ.
- II) Tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
- V) A desistência não causará qualquer prejuízo a mim ou a instituição;
- VI) Os resultados obtidos na pesquisa serão apresentados de forma a não identificar o verdadeiro nome dos entrevistados.
- VII) Os dados obtidos por meio de minha participação serão de uso exclusivo dessa pesquisa.

VIII) A responsável geral pela pesquisa é a Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ).

IX) Os dados ficarão armazenados sob a responsabilidade do Professor José Jairo Vieira, orientador da pesquisa, que cuidará para que os procedimentos éticos no seu uso durante a pesquisa sejam respeitados e para que os dados coletados não sejam reutilizados em outras pesquisas.

X) O contato que tenho para recorrer à responsável geral pela pesquisa, caso haja algum problema durante sua realização, é o telefone (21)2295-4047 / 4346 da UFRJ.

Li todos os itens acima, tive minhas dúvidas esclarecidas e concordo em participar da pesquisa.

---

assinatura

## QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.

- Módulo Geral

- 1- Qual a sua relação com a Escola de Educação Infantil da UFRJ?
- 2- Você conhecia a Escola de Educação Infantil da UFRJ antes dessa proximidade?
- 3- Tem ou já teve dependentes na Escola de Educação Infantil?
- 4- A inserção desse dependente foi através de qual via? Lista, Edital, Inserção direta?
- 5- Você conhece a Resolução nº1, de 10 de março de 2011, que fixa normas para as unidades de educação infantil federais? O que sabe a respeito?
- 6- Como você vê a questão do acesso, expressa na Resolução: “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”?
- 7- Você acredita que as crianças da EEI-UFRJ deveriam ter acesso direto ao Cap-UFRJ?
- 8- Você é a favor ou contrário à abertura do acesso para que todos possam pleitear vagas na EEI-UFRJ? Por quê?
- 9- Você já percebe alguma mudança na EEI-UFRJ, com a nova forma de acesso?
- 10- A EEI-UFRJ vive atualmente um momento de institucionalização. Como você tem percebido este processo?
- 11- A abertura de acesso parece ter sido o primeiro movimento dessa institucionalização. Você acredita que tal fato tem contribuído? Como?
- 12- O corpo docente da EEI-UFRJ é composto em sua maioria por Técnico em assuntos educacionais. Como você vê esse desvio de função?
- 13- Como eram as formas de acesso das crianças antes da forma atual?
- 14- No seu entendimento, por que as famílias procuram a EEI-UFRJ para pleitear vaga para seus filhos?
- 15- Olhando a EEI-UFRJ dentro do atual cenário da educação infantil pública brasileira, o que a aproxima das demais? Em que pontos ela diverge das demais?
- 16- O atual acesso da EEI-UFRJ é condizente com este cenário?
- 17- Você acredita que deveria ter alguma diferenciação nas formas de acesso à EEI-UFRJ? Geográfica, socioeconômica, étnica, religiosa, de gênero? Qual? Porque?

- Módulo famílias

- 1- Qual é o seu perfil de família aqui na EEI (servidor, estudante, sem vinculação com a universidade)?
- 2- Como você conheceu a EEI-UFRJ?
- 3- Como seu (sua) filho (a) conseguiu a vaga na EEI-UFRJ?
- 4- Qual foi o impacto na vida da sua família com o ingresso de seu (sua) filho (a) na EEI-UFRJ?
- 5- O que você mais gostou na EEI-UFRJ assim que seu (sua) filho (a) ingressou?
- 6- Existe algum aspecto que o desagradou na EEI-UFRJ, assim que seu (sua) filho (a) ingressou?
- 7- Quais as facilidades que a família encontra com seu (sua) filho (a) aqui na EEI?
- 8- Quais as dificuldades que a família encontra para manter seu (sua) filho (a) na EEI?
- 9- Você conhece a Resolução nº1, de 10 de março de 2011, que fixa normas para as unidades de educação infantil federais? O que sabe a respeito?

- 10- Como você vê a questão do acesso, expressa na Resolução: “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”?
- 11- Você acredita que seu (sua) filho (a) será afetado com a nova forma de ingresso para a EEI-UFRJ? Como?
- 12- Você já percebeu alguma mudança na EEI-UFRJ, com a nova forma de acesso?
- 13- Você acha que deveria ter acesso ao Cap-UFRJ?
- 14- Como é simultaneamente ser servidor e responsável de criança na EEI-UFRJ?
- 15- Se você pleitear a vaga para um novo filho como acredita que será?

- Módulo servidores

- 1- Você conhecia a EEI-UFRJ antes de vir trabalhar aqui?
- 2- Qual o seu cargo e qual a função que você de fato desempenha na EEI-UFRJ? Qual o seu vínculo trabalhista?
- 3- Como foi sua entrada na EEI-UFRJ?
- 4- Quando realizou concurso já sabia que trabalharia na EEI-UFRJ? E diretamente com as crianças, como regente de turma?
- 5- O que o motivou a fazer concurso para a EEI-UFRJ?
- 6- Como tem sido sua trajetória profissional na EEI-UFRJ ao longo dos anos?
- 7- Você já teve dependentes na EEI-UFRJ? Quem era? Quando foi? Como conseguiu a vaga na EEI-UFRJ?
- 8- Como é simultaneamente ser servidor e responsável de criança na EEI-UFRJ?
- 9- Existe algum aspecto que o desagrada na EEI-UFRJ?
- 10- O que o motiva a trabalhar na EEI-UFRJ?
- 11- Você conhece a Resolução nº1, de 10 de março de 2011, que fixa normas para as unidades de educação infantil federais? O que sabe a respeito?
- 12- Como você vê a questão do acesso, expressa na Resolução: “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”?
- 13- Você é a favor ou contrário à abertura do acesso para que todos possam pleitear vagas na EEI-UFRJ? Por quê?
- 14- Como você descreveria o perfil das crianças e famílias atendidas antes da abertura do acesso?
- 15- E o público que chegou este ano? Tem percebido mudanças no perfil? Quais?
- 16- Você já percebeu alguma mudança na EEI-UFRJ, com a nova forma de acesso?
- 17- Se você pleitear a vaga para um novo filho ou dependente como acredita que será?
- 18- Você acredita que as crianças antigas serão afetadas com a nova forma de ingresso para a EEI-UFRJ? Como?
- 19- Como você acredita que estará a questão do acesso na EEI-UFRJ daqui há alguns anos?

- Módulo gestores

- 1- Qual a sua relação com a EEI-UFRJ?
- 2- Quais os avanços da EEI-UFRJ na sua gestão?
- 3- Quais as maiores dificuldades que a EEI-UFRJ encontrou durante a sua gestão?

- 4- Você já teve dependentes na EEI-UFRJ? Quem era? Quando foi? Como este conseguiu a vaga na EEI-UFRJ?
- 5- Como tem sido a repercussão da Resolução Nº 1, de 10 de março de 2011, na EEI-UFRJ?
- 6- Como você conheceu a Resolução Nº 1? O que sabe a respeito?
- 7- Como você vê a questão do acesso, expressa na Resolução: “oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender”?
- 8- Você é a favor ou contrário à abertura do acesso para que todos possam pleitear vagas na EEI-UFRJ? Por quê?
- 9- Você já percebe alguma mudança na EEI-UFRJ, com a nova forma de acesso?
- 10- Como você descreveria o perfil das crianças e famílias atendidas antes da abertura do acesso?
- 11- E o público que chegou este ano? Tem percebido mudanças no perfil? Quais?
- 12- Você acredita que as crianças antigas serão afetadas com a nova forma de ingresso para a EEI-UFRJ? Como?
- 13- Como você acredita que estará a questão do acesso na EEI-UFRJ daqui há alguns anos?

## ANEXOS

**PARECER HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 28/2/2011, Seção 1, Pág. 25.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADA:</b> Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI)		<b>UF:</b> RS
<b>ASSUNTO:</b> Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações		
<b>RELATOR:</b> Cesar Callegari		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000098/2010-71		
<b>PARECER CNE/CEB Nº:</b> 17/2010	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 8/12/2010

**I – RELATÓRIO**

**Histórico**

A origem das instituições de Educação Infantil ligadas a órgãos da Administração Pública Federal associa-se à concepção de "creche no local de trabalho" e remete-nos ao percurso da luta por creches, iniciada na década de 1970, pelos movimentos sociais de comunidades, mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas que reivindicavam melhores condições de vida e o atendimento à criança na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Nessa perspectiva, as instituições de Educação Infantil ligadas a órgãos da Administração Pública Federal originam-se na década de 1970, associadas à luta pelo direito de assistência à criança na ausência da mãe e a partir do princípio de apoio do empregador ao direito da mulher trabalhadora que reivindicava um local onde pudesse deixar seus filhos durante a jornada de trabalho.

O marco legislativo desse percurso histórico é o Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que regulamenta a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), explicitando a exigência de local apropriado onde as empregadas pudessem guardar os filhos sob vigilância e assistência no período de amamentação nos estabelecimentos em que trabalhem pelo menos trinta mulheres.

Outras normas também vigoraram nesse período, tais como a Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, e a Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971, do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT). É importante destacar que essas legislações não tratam do direito à creche nos locais de trabalho, mas somente do direito da mulher trabalhadora com idade de 16 (dezesesseis) a 40 (quarenta) anos de amamentar seu filho durante a jornada de trabalho.

É neste contexto que surgem as primeiras unidades de Educação Infantil nas universidades federais brasileiras. A primeira, na Universidade Federal de São Paulo, em 1971, seguida, em 1972, da creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambas em funcionamento.

Na década de 1980, o número de creches nas universidades federais apresenta significativa expansão, quando os servidores dessas universidades federais, tanto mulheres quanto homens, passam a ter o direito à creche no local de trabalho. Esse direito é regulamentado pelo Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, que dispõe sobre a

instituição da assistência pré-escolar para os filhos e dependentes de servidores de órgãos da Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações sob supervisão ministerial. A partir desse dispositivo legal, o atendimento às crianças poderia ser feito por meio de instalação de creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional dos órgãos federais.

Atualmente, existem 26 unidades de Educação Infantil em 19 universidades federais e ainda unidades de Educação Infantil funcionando ligadas ao Ministério da Saúde, à Imprensa Oficial, no âmbito do Poder Executivo, e outras ligadas ao Poder Judiciário e ao Poder Legislativo.

A Constituição Federal de 1988 reafirma o direito social dos pais trabalhadores urbanos e rurais ao atendimento em creches e pré-escolas a seus filhos e dependentes:

*Art.7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:*

(...)

*XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;*

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

(...)

Mas o art. 208 da Constituição Federal estabelece que:

*O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:*

(...)

*IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;*

(Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Desta forma, a Educação Infantil passa a ser reconhecida como um direito de todas as crianças, um dever do Estado e uma opção da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, reafirma dispositivos da Constituição Federal, destacando a creche como um direito de todas as crianças independentemente da situação trabalhista de seus pais.

O Decreto nº 977, de 10 de setembro de 1993, revoga o Decreto nº 93.408, de 10 de outubro de 1986, e determina que a assistência pré-escolar destinada aos filhos e dependentes dos servidores públicos da Administração Federal poderá ser prestada na modalidade direta, por meio de creches próprias, ou indireta, por intermédio do auxílio pré-escolar caracterizado por um valor mensal que o servidor recebe do órgão ou entidade a que se vincula. Esse Decreto veda a criação de novas creches como unidades integrantes da estrutura organizacional dos órgãos da Administração Pública Federal, sendo que aquelas em funcionamento podem ser mantidas.

Em 1996, é promulgada a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais caracterizou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de critérios e exigências para a estrutura e funcionamento da Educação Infantil pública e privada e determinou a integração das creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas no sistema de ensino em que se situarem.

No contexto da integração da Educação Infantil ao sistema educacional, as unidades de Educação Infantil ligadas aos órgãos da Administração Pública Federal encontram-se em

- aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;
- indique a razão professor/criança existente ou prevista;
- descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;
- indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e
- descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, tomando como referência o projeto pedagógico da escola, cujo sistema de avaliação não pode ter a finalidade de promoção.

O projeto pedagógico deve, ainda, especificar:

- a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes, etapas; e
- os critérios e periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.

O funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a jornada parcial de permanência da criança ter duração mínima de 4 (quatro) horas, e a jornada integral ter duração mínima de 7 (sete) horas. O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências compostos por:

- espaço para recepção;
- salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para os professores;
- salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários e equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo;
- refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;
- instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos;
- berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças;
- área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.

O corpo diretivo de gestão da unidade educacional e a coordenação pedagógica (se houver) deverão ser exercidas por profissionais formados em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação em Educação, e os professores que atuam diretamente com as crianças deverão ser formados em curso de Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida, ainda, como mínima, a formação em nível médio na modalidade Normal.

No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências deste Parecer, cabe às universidades a definição quanto à vinculação das unidades de Educação Infantil na sua

## **PARECER HOMOLOGADO**

**Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 28/2/2011, Seção 1, Pág. 25.**

---

estrutura administrativa e organizacional, de forma a assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

As unidades em funcionamento devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação da Resolução decorrente deste Parecer, adotar as medidas necessárias à observância das normas indicadas.

### **II – VOTO DO RELATOR**

Em vista do exposto, propõe-se a aprovação deste Parecer e do Projeto de Resolução em anexo, do qual é parte integrante.

Brasília, (DF), 8 de dezembro de 2010.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

### **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 8 de dezembro de 2010.

Conselheiro Francisco Aparecido Cordão – Presidente

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Vice-Presidente

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 10 DE MARÇO 2011 <sup>(\*)</sup>**

*Fixa normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações.*

**O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,** de conformidade com o disposto na alínea “a” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, no art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 17/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 28 de fevereiro de 2011, resolve:

Art. 1º As unidades de Educação Infantil mantidas e administradas por universidades federais, ministérios, autarquias federais e fundações mantidas pela União caracterizam-se, de acordo com o art. 16, inciso I, da Lei nº 9.394/96, como instituições públicas de ensino mantidas pela União, integram o sistema federal de ensino e devem:

I – oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de todas as crianças na faixa etária que se propõem a atender;

II – realizar atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outra;

III – atender a padrões mínimos de qualidade definidos pelo órgão normativo do sistema de ensino;

IV – garantir ingresso dos profissionais da educação, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos;

V – assegurar planos de carreira e valorização dos profissionais do magistério e dos funcionários da unidade educacional;

VI – garantir o direito à formação profissional continuada;

VII – assegurar piso salarial profissional; e

VIII – assegurar condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. Unidades educacionais de Educação Infantil que funcionam em espaço/prédio de órgão da Administração Pública Federal, mantidas e administradas, mediante convênio, por pessoa física ou jurídica de direito privado, tais como cooperativas, associações, sindicatos ou similares, caracterizam-se como estabelecimentos privados e integram o respectivo sistema de ensino municipal, estadual ou do Distrito Federal e, portanto, devem orientar seu funcionamento e solicitar autorização para ofertar a Educação Infantil ao Conselho de Educação do respectivo sistema.

Art. 2º Para funcionar, as unidades de Educação Infantil que integram o sistema federal devem ter um projeto pedagógico que:

I – considere as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 5/2009);

II – apresente os fins e objetivos da unidade educacional;

III – explicitar uma concepção de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem;

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CEB 1/2011. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011, Seção 1, p. 10.

IV – considere as características da população a ser atendida e da comunidade em que se insere;

V – especifique seu regime de funcionamento, parcial ou integral;

VI – descreva o espaço físico, as instalações e os equipamentos existentes;

VII – relacione os recursos humanos da unidade;

VIII – aponte os critérios de organização dos agrupamentos de crianças;

IX – indique a razão professor/criança existente ou prevista;

X – descreva a organização do cotidiano de trabalho junto às crianças;

XI – indique as formas previstas de articulação da unidade educacional com a família, com a comunidade e com outras instituições que possam colaborar com o trabalho educacional; e

XII – descreva o processo de acompanhamento e registro do desenvolvimento integral da criança, sendo que os processos de avaliação não têm a finalidade de promoção.

Art. 3º O projeto pedagógico de que trata o artigo anterior deve ainda especificar:

I – a forma de realização do planejamento geral da unidade: período, participantes e etapas; e

II – os critérios e a periodicidade da avaliação institucional, assim como os participantes e responsáveis por essa avaliação.

Art. 4º O funcionamento dessas unidades de Educação Infantil ocorrerá no período diurno e poderá ser ininterrupto no ano civil, respeitados os direitos trabalhistas dos professores e funcionários, devendo a permanência da criança em jornada parcial ter duração mínima de 4 (quatro) horas e a jornada em tempo integral ter duração mínima de 7 (sete) horas.

Art. 5º O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

Art. 6º Os espaços internos deverão atender às diferentes funções da unidade educacional e conter uma estrutura básica que contemple a faixa etária atendida e as crianças com deficiências, compostos por:

I – espaço para recepção;

II – salas para os serviços administrativos e pedagógicos e salas para professores;

III – salas ventiladas e iluminadas para as atividades das crianças, com mobiliários e equipamentos adequados, além de visão para o espaço externo;

IV – refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança;

V – instalações sanitárias completas, suficientes e adequadas, quer para as crianças, quer para os adultos;

VI – berçário, se for o caso, provido de berços individuais e com área livre para movimentação das crianças, além de local para a amamentação, higienização e banho de sol das crianças;

VII – área coberta para as atividades externas com as crianças, compatível com a capacidade de atendimento por turno da unidade educacional.

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

Art. 8º No exercício de sua autonomia, atendidas as exigências desta Resolução, as universidades devem definir a vinculação das unidades de Educação Infantil na sua estrutura

administrativa e organizacional e assegurar os recursos financeiros e humanos para o seu pleno funcionamento.

Art. 9º As unidades educacionais de que trata esta Resolução, já em funcionamento, devem, no prazo de 360 (trezentos e sessenta) dias, a contar da data da publicação desta Resolução, adotar as medidas necessárias à observância das normas aqui contidas.

Art. 10. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**FRANCISCO APARECIDO CORDÃO**



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Escola de Educação Infantil

Edital Nº 70, de 14 de setembro de 2010

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro - EEI/UFRJ, por intermédio da sua Diretora designada pelo Pró-Reitor de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, por meio da Portaria Nº 3.174, de 10 de agosto de 2009, torna público o processo de admissão de crianças para o ano de 2011.

#### 1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. O Processo de Admissão será realizado sob a supervisão da Comissão Executiva constituída com fins específicos de coordenação e organização.

1.1.1. A Comissão Executiva é integrada por 05 (cinco) membros designados pela Diretora da EEI/UFRJ.

1.1.2. A Comissão Executiva reunir-se-á com a presença da maioria absoluta de seus membros e suas deliberações serão tomadas pelo voto da maioria dos presentes, tendo o Presidente o voto de membro e o de qualidade.

1.2. O Processo de Admissão será operacionalizado pela EEI/UFRJ e regido pelo presente edital e seus anexos.

1.3. O Processo de Admissão visa ao preenchimento do número de vagas definido no Anexo I deste edital.

1.4. O presente edital contém os seguintes anexos:

Anexo I - Quadro de vagas

Anexo II - Cronograma previsto

Anexo III - Formulário de Inscrição

#### 2. DOS REQUISITOS PARA A INSCRIÇÃO

2.1. Poderão participar do presente processo de admissão servidores ativos do quadro de pessoal da UFRJ, que sejam responsáveis legais por crianças que compõem ou que venham a compor o público alvo da EEI/UFRJ para o ano de 2011.

2.2. O público alvo da EEI/UFRJ para o ano de 2011 será formado por crianças que tenham nascido entre 01 de março de 2005, inclusive, e a data do sorteio, e aquelas que vierem a nascer entre a data do sorteio, inclusive, e 31 de dezembro de 2010, inclusive, com comprovação feita por certidão de nascimento da criança a ser apresentada no ato da matrícula.

2.3. As crianças que vierem a nascer após 31 de dezembro de 2010, mesmo que a inscrição do seu responsável legal tenha sido sorteada, na forma do item 4 deste edital, não terá direito a matrícula na EEI/UFRJ no presente processo de admissão.

### 3. DAS INSCRIÇÕES

3.1. As inscrições no presente processo de admissão serão realizadas no período de 01 de outubro de 2010 a 14 de outubro de 2010, no horário de 9 horas às 17 horas, na EEI/UFRJ - Prédio do IPPMG - Cidade Universitária - Ilha do Fundão, mediante o preenchimento e entrega do Formulário de Inscrição.

3.1.1. Serão aceitas inscrições para todos os grupos constantes do Anexo I deste edital, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas.

3.1.2. O Formulário de Inscrição deverá ser obtido na Escola de Educação Infantil - Prédio do IPPMG - Campus Fundão ou no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet, a partir da data da publicação deste edital até as 17 horas do dia 14 de outubro de 2010.

3.1.3. Não será aceita inscrição fora do local, do período e do horário determinados no subitem 3.1 deste edital.

3.2. As informações prestadas no Formulário de Inscrição serão de inteira responsabilidade do requerente, dispondo a EEI/UFRJ do direito de cancelar a inscrição no processo de admissão ou de cancelar a matrícula, se esta já tiver sido efetivada, a qualquer tempo, se o preenchimento for feito com dados emendados, rasurados ou incorretos, bem como se for constatado posteriormente serem inverídicas essas informações.

3.3. A entrega do Formulário de Inscrição implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste edital e em seus Anexos, das quais não poderá ser alegado desconhecimento.

3.4. Após a realização da inscrição o responsável legal receberá o comprovante da inscrição carimbado e assinado por um dos funcionários designados para o atendimento.

3.5. Para cada criança será permitida somente uma inscrição. Na hipótese de haver mais de uma inscrição para a mesma criança, será considerado apenas o Formulário de Inscrição com a data mais recente.

### 4. DA SELEÇÃO

4.1. A seleção será feita por sorteio público a ser realizado no mesmo local de realização das inscrições, no dia 21 de outubro de 2010 com início às 13 horas, com a presença de todos os membros da Comissão Executiva, da Diretora da EEI/UFRJ e do Pró-Reitor de Pessoal da UFRJ ou de seu representante.

4.1.1. Serão realizados sorteios para todos os grupos constantes do Anexo I deste edital, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas.

4.1.2. Ao sorteio público não será obrigatório o comparecimento dos concorrentes.

4.2. Para o sorteio público será utilizado o número do Formulário de Inscrição, que passará a ser o número de inscrição no presente processo de admissão.

4.2.1. Cada número de inscrição sorteado será associado, de imediato, ao nome do respectivo responsável legal.

4.3. Na hipótese de participação de responsáveis legais que possuam filhos gêmeos inscritos para participarem do sorteio público, caso a inscrição de um dos irmãos gêmeos seja sorteada, ficará assegurado, no ato do sorteio, ao(s) seu(s) irmão(s) gemelar(es) inscrito(s) o direito à vaga.

4.3.1. Na hipótese prevista no subitem 4.3 deste edital, o número total de vagas do grupo no qual os irmãos gemelares pertencerem será decrescido da quantidade correspondente ao número de irmãos gemelares da criança sorteada.

4.4. Todas as inscrições serão classificadas na estrita ordem do sorteio público.

4.5. O resultado oficial do sorteio público, observado o subitem 4.4, será divulgado no dia 28 de Outubro de 2010 a partir das 10 horas por listagens afixadas na EEI/UFRJ e disponibilizadas no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet.

4.6. Fica assegurada, respeitados os requisitos do item 2 deste edital, vaga ao(s) irmão(s) de qualquer criança que tenha frequentado a EEI/UFRJ no ano de 2010, com a isenção de participação no sorteio público, em vagas não vinculadas àquelas constantes no Anexo I deste edital.

## 5. DA MATRÍCULA

5.1. Os responsáveis legais pelas inscrições classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I deste edital, respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida no resultado oficial divulgado na forma do subitem 4.5 deste edital, deverão efetuar matrícula no período de 03 de janeiro de 2011 a 31 de janeiro de 2011, das 9 horas às 15 horas, na Secretaria da EEI/UFRJ.

5.1.1. Os responsáveis legais, nos casos previstos no subitem 4.6 deste edital, deverão cumprir todas as condições, prazos e critérios estabelecidos no presente edital para a realização da matrícula.

5.2. Os documentos obrigatórios para a realização da matrícula são:

a) certidão de nascimento da criança - cópia e original para conferência;

- b) cópia do documento de identidade do responsável legal;
- c) cópia do documento comprobatório de responsabilidade legal sobre o menor a ser matriculado, na hipótese do responsável legal não ser seu pai ou sua mãe;
- d) cartão de vacinação da criança atualizado - cópia e original para conferência - frente e verso;
- e) comprovante de residência - cópia e original para conferência;
- f) cópia do contracheque do mês de novembro de 2010;
- g) duas fotografias da criança no tamanho (3x4) cm;
- h) autorização para retirada da criança da EEI/UFRJ por terceiros;
- i) autorização para uso de imagens da criança.

5.2.1. Não será aceita matrícula condicional.

5.3. Os responsáveis legais pelas inscrições classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I deste edital e pelos casos previstos no subitem 4.6 que não realizarem as respectivas matrículas no local, período e horário determinados no subitem 5.1 deste edital, perderão o direito à vaga.

5.4. As vagas não preenchidas pelo motivo constante no subitem 5.3 deste edital, ou por motivo de desistência expressa, serão objeto de reclassificação com chamada das crianças com inscrições pertencentes ao mesmo grupo dessas vagas, respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida no sorteio público, conforme resultado oficial divulgado na forma do subitem 4.5 deste edital.

5.5. Os responsáveis legais pelas inscrições sorteadas e classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I e os responsáveis legais pelos casos previstos nos subitens 4.6 e 5.4 deste edital serão convocados para a realização das matrículas por telegrama, com aviso de recebimento, enviado para o endereço constante no Formulário de Inscrição ou no formulário de cadastro de endereço para os casos previstos no subitem 4.6.

## 6. DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA EEI-UFRJ

A data de início de inserção da criança na EEI-UFRJ será agendada por meio de comunicação formal ao seu responsável legal, que poderá postergá-la por até 30 dias corridos, desde que prévia e formalmente acordado com a Equipe de Inserção da EEI-UFRJ. Caso isto não ocorra, a matrícula da criança na EEI-UFRJ será automaticamente cancelada.

## 7. DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1. Estarão disponíveis no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet os seguintes documentos: edital de Admissão, Formulário de Inscrição e resultado oficial do sorteio público, observado o cronograma previsto.

7.2. Todos os anexos relacionados no presente edital são sua parte integrante.

7.3. Os contatos com a EEI/UFRJ poderão ser feitos diretamente na sua Secretaria de segunda-feira a sexta-feira, no horário de 9 horas às 17 horas ou pelo telefone (21) 2562-6104 ou pelo endereço de e-mail [secretariaeei@gmail.com](mailto:secretariaeei@gmail.com).

7.4. Os casos omissos e as situações não previstas neste edital serão resolvidos pela Direção da EEI/UFRJ em conjunto com a Pró-Reitoria de Pessoal da UFRJ.

---

***Professor Luiz Afonso Henriques Mariz***

***Pró-Reitor de Pessoal***

---

***Aline Faria Silveira***

***Diretora da EEI / UFRJ***

---

***Alex Enrich Prast***

***Presidente da APEEI/UFRJ***

**Anexo I - Quadro de vagas**

<b>Grupo</b>	<b>Período de nascimento</b>	<b>Quantidade de vagas</b>
Alegria	01 de dezembro de 2009 a 31 de dezembro de 2010	---
Árvore	01 de janeiro de 2009 a 30 de novembro de 2009	---
Macaco	01 de maio de 2008 a 31 de dezembro de 2008	---
Água	01 de setembro de 2007 a 30 de abril de 2008	01
Diversidade	01 de março de 2007 a 31 de agosto de 2007	08
Esperança	01 de março de 2006 a 28 de fevereiro de 2007	03
Doação	01 de março de 2005 a 28 de fevereiro de 2006	01

**Anexo II - Cronograma previsto**

<b>Evento</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
Inscrição	01 a 14/10/2010	9 horas às 17 horas
Sorteio público	21/10/2010	13 horas
Resultado do sorteio público	28/10/2010	A partir das 10 horas
Matrícula	03/01 a 31/01/2011	9 horas às 15 horas
Reclassificação	07/02/2011	A partir das 10 horas
Matrícula de reclassificação	08 a 11/02/2011	9 horas às 15 horas



## **Universidade Federal do Rio de Janeiro**

### **Edital de 07 de Novembro de 2011**

#### **EDITAL DE ADMISSÃO - 2012**

#### **ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EEI -UFRJ)**

A Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ), por intermédio da sua Diretora designada pelo Pró-Reitor de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, por meio da Portaria Nº 5.063, de 28 de julho de 2011, torna público o presente Edital, com as normas e os procedimentos necessários para a realização do Sorteio Público de Candidatos à matrícula no ano letivo de 2012, conforme descrição abaixo:

#### **1. DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**1.1.** O Processo de Admissão será realizado sob a supervisão da Comissão Executiva constituída com fins específicos de coordenação e organização.

**1.1.1.** A Comissão Executiva é integrada por 04 (quatro) membros designados pela Diretora da EEI/UFRJ.

**1.2.** O Processo de Admissão será operacionalizado pela EEI/UFRJ e regido pelo presente edital e seus anexos.

**1.3.** O Processo de Admissão visa ao preenchimento do número de vagas definido no Anexo I deste edital.

**1.4.** O presente edital contém os seguintes anexos:

Anexo I - Quadro de vagas

Anexo II - Cronograma previsto

Anexo III e IV- Formulários de Inscrição

## **2. DOS REQUISITOS PARA A INSCRIÇÃO**

**2.1.** Poderão participar do presente processo de admissão crianças cujo responsável legal seja servidor ativo do quadro de pessoal da UFRJ ou estudante de cursos presenciais de Graduação e de Pós-graduação (stricto sensu) da UFRJ, regularmente matriculado e com situação de matrícula ativa no respectivo curso.

**2.2.** O público alvo da EEI/UFRJ para o ano de 2012 será formado por crianças que tenham nascido entre 01 de dezembro de 2006 e 30 de Novembro de 2011, com comprovação feita por certidão de nascimento da criança a ser apresentada no ato da matrícula.

## **3. DAS INSCRIÇÕES**

**3.1.** As inscrições no presente processo de admissão serão realizadas no período de 16 de Novembro de 2011 a 1º de Dezembro de 2011, no horário das 9 horas às 15 horas, na EEI/UFRJ - Prédio do IPPMG - Cidade Universitária - Ilha do Fundão, mediante o preenchimento e entrega do Formulário de Inscrição.

**3.1.1.** Serão aceitas inscrições para todos os grupos constantes do Anexo I deste edital, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas.

**3.1.2.** O Formulário de Inscrição deverá ser obtido na Escola de Educação Infantil - Prédio do IPPMG - Campus Fundão ou no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet, a partir da data da publicação deste edital até as 15 horas do dia **01 de Dezembro de 2011**.

**3.1.3.** É vedada a inscrição fora do local, do período e do horário determinados no subitem 3.1 deste edital.

**3.2.** As informações prestadas no Formulário de Inscrição serão de inteira responsabilidade do requerente, dispondo a EEI/UFRJ do direito de cancelar a inscrição no processo de admissão ou de cancelar a matrícula, se esta já tiver sido efetivada, a qualquer tempo, se o preenchimento for feito com dados emendados, rasurados ou incorretos, bem como se forem constatadas, posteriormente, inverídicas essas informações.

**3.3.** A entrega do Formulário de Inscrição implicará o conhecimento e a tácita aceitação das normas e condições estabelecidas neste edital e em seus Anexos, das quais não poderá ser alegado desconhecimento.

**3.4.** Após a realização da inscrição o responsável legal receberá o comprovante da inscrição carimbado e assinado por um dos funcionários designados para o atendimento.

**3.5.** Para cada criança será permitida somente uma inscrição. Na hipótese de haver mais de uma inscrição para a mesma criança, será considerado apenas o Formulário de Inscrição com a data mais recente.

## **4. DA SELEÇÃO**

**4.1.** 70% das vagas serão destinadas a crianças cujo responsável legal seja servidor ativo do quadro de pessoal da UFRJ e 30% das vagas serão destinadas a crianças cujo responsável legal seja estudante de cursos presenciais de Graduação e de Pós- graduação (stricto sensu) da UFRJ, regularmente matriculado e com situação de matrícula ativa no respectivo curso. Caso esse número resulte em decimal acima de cinco, esse percentual será elevado até o primeiro número inteiro subsequente em ambos os casos.

**Parágrafo único** – as vagas serão preenchidas por meio de sorteio público.

**4.1.1** A seleção será feita por sorteio público a ser realizado no mesmo local de realização das inscrições, no dia **08 de Dezembro de 2011** com início às 13 horas, com a presença de todos os membros da Comissão Executiva, da Diretora da EEI/UFRJ e do Pró-Reitor de Pessoal da UFRJ ou de seu representante.

**4.1.2.** Serão realizados sorteios para todos os grupos que constam do Anexo I deste edital, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas. Além das vagas oferecidas, serão sorteadas 10 vagas para cada grupo, que permanecerão em lista de espera para convocação à matrícula em caso de desistência de candidatos sorteados ou qualquer criança já matriculada na escola.

**4.1.3.** A lista de espera seguirá também o mesmo percentual contido neste edital para o sorteio das vagas imediatas.

**4.1.4.** Caso não haja inscritos para as vagas oferecidas no percentual (servidor / estudante), estas serão revertidas para os outros inscritos nos respectivos grupos.

**4.1.5.** Ao sorteio público não será obrigatório o comparecimento dos concorrentes.

**4.2.** Para o sorteio público será utilizado o número do Formulário de Inscrição, que passará a ser o número de inscrição no presente processo de admissão.

**4.2.1.** Cada número de inscrição sorteado será associado, de imediato, ao nome do respectivo responsável legal.

**4.3.** Todas as inscrições serão classificadas na estrita ordem do sorteio público.

**4.4.** O resultado oficial do sorteio público, será divulgado no dia **13 de Dezembro de 2011** a partir das 10 horas por listagens afixadas na EEI/UFRJ e disponibilizadas no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet.

## **5. DA MATRÍCULA**

**5.1.** Os responsáveis legais pelas inscrições classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I deste edital, respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida no resultado oficial divulgado na forma do subitem 4.4 deste edital, deverão efetuar matrícula no período de **03 de janeiro de 2012 a 19 de janeiro de 2012**, das 9 horas às 15 horas, na Secretaria da EEI/UFRJ.

**5.1.1.** Os responsáveis legais deverão cumprir todas as condições, prazos e critérios estabelecidos no presente edital para a realização da matrícula.

**5.2.** Os documentos obrigatórios para a realização da matrícula são:

- a) certidão de nascimento da criança- cópia e original;
- b) identidade do Responsável legal – cópia e original;
- c) documento comprobatório de responsabilidade legal sobre o menor a ser matriculado, na hipótese do responsável legal não ser o pai ou mãe da criança – cópia e original;
- d) cartão de vacinação da criança atualizado frente e verso - cópia e original;
- e) comprovante de residência - cópia e original;
- f) contra-cheque de novembro de 2011- cópia e original (para o caso de servidor);
- g) declaração de que o aluno está regularmente matriculado, com situação de matrícula ativa em um curso presencial de Graduação ou Pós-Graduação Stricto Sensu da UFRJ, renovada a cada seis (6) meses. (para o caso de estudantes);
- h) duas fotografias da criança no tamanho (3x4) cm;

**5.2.1.** É vedada a matrícula condicional.

**5.3.** Os responsáveis legais pelas inscrições classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I deste edital que não realizarem as respectivas matrículas no local, período e horário determinados no subitem 5.1 deste edital, perderão o direito à vaga.

**5.4.** As vagas não preenchidas pelo motivo constante no subitem 5.3 deste edital, ou por motivo de desistência expressa, serão objeto de reclassificação com chamada das crianças com inscrições pertencentes ao mesmo grupo dessas vagas, respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida no sorteio público.

## **6. DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA EEI-UFRJ**

A data de início de inserção da criança na EEI-UFRJ será agendada por meio de comunicação formal ao seu responsável legal, que poderá postergá-la por até 30 dias corridos, desde que prévia e formalmente acordado com a Equipe de Inserção da EEI-UFRJ. Caso isto não ocorra, a matrícula da criança na EEI-UFRJ será automaticamente cancelada.

## **7. DISPOSIÇÕES GERAIS**

**7.1.** Com base no Artigo 1º, inciso I, da Resolução Nº 1, do MEC, de 10 de Março de 2011, o Edital referente às vagas para o ano de 2013, garantirá o acesso universalizado à Escola de Educação Infantil da UFRJ, não havendo reserva de vagas.

**7.2** A partir deste Edital fica vedada a matrícula dos irmãos de qualquer criança que venha frequentar a Escola de Educação Infantil no ano de 2012, tendo em vista a universalização do acesso em 2013.

**7.3.** Estarão disponíveis no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br) na Internet os seguintes documentos: edital de Admissão, Formulário de Inscrição e resultado oficial do sorteio público, observado o cronograma previsto.

**7.4.** Todos os anexos relacionados no presente edital são sua parte integrante.

**7.5.** Os contatos com a EEI/UFRJ poderão ser feitos diretamente na sua Secretaria de segunda-feira a sexta-feira, no horário das 9 horas às 17 horas ou pelo telefone (21) 2562-6117 ou pelo endereço de e-mail [secretariaeei@gmail.com](mailto:secretariaeei@gmail.com).

**7.6.** Os casos omissos e as situações não previstas neste edital serão resolvidos pela Direção da EEI/UFRJ em conjunto com a Pró-Reitoria de Pessoal da UFRJ.

---

***Roberto Gambine***

***Pró-Reitor de Pessoal***

---

***Agnaldo Fernandes***

***Superintendente***

---

***Rosane Cabral***

***Diretora EEI-UFRJ***

**Anexo I - Quadro de vagas**

<b>Grupo</b>	<b>Período de nascimento</b>	<b>Quantidade de vagas</b>
Alegria	01 de abril de 2011 a 30 de novembro de 2011	08
Árvore	01 de abril de 2010 a 31 de março de 2011	04
Macaco	01 de abril de 2009 a 31 de março de 2010	03
Água	01 de setembro de 2008 a 31 de março de 2009	----
Diversidade	01 de abril de 2008 a 31 de agosto de 2008	03
Esperança	01 de abril de 2007 a 31 de março de 2008	----
Doação	01 de dezembro de 2006 a 31 de março de 2007	----

**Anexo II - Cronograma previsto**

<b>Evento</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
Inscrição	16/11 a 01/12/2011	9 horas às 15 horas
Sorteio público	08/12/2011	13 horas
Resultado do sorteio público	13/12/2011	A partir das 10 horas
Matrícula	03/01 a 19/01/2012	9 horas às 15 horas
Reclassificação	24/01/2012	A partir das 10 horas
Matrícula de reclassificação	25/01 a 31/01/2012	9 horas às 15 horas

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Edital nº 274 de 08 de novembro de 2012

O Pró-Reitor de Pessoal da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, no uso das atribuições que lhe foram conferidas por meio da portaria nº 4.766 de 15 de julho de 2011, publicada na página 30, seção 2 do DOU nº 136 de 18 de julho de 2011, torna público o processo seletivo para o ingresso de crianças no Espaço de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro - EEI/UFRJ, no ano letivo de 2013. O presente processo seletivo será realizado em conformidade com a legislação vigente, em particular com a Constituição Federal de 1988, com as resoluções nº 05 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009, nº 06 da Câmara de Educação Básica, de 20 de outubro de 2010, e nº 1, do MEC, de 10 de Março de 2011.

**1. DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

**1.1.** O Processo seletivo será coordenado pela Comissão Executiva constituída unicamente para este fim através da portaria PR-4 nº 7878, de 08 de outubro de 2012, publicada no Boletim da UFRJ nº 41, de 11 de outubro de 2012.

**1.2.** O presente edital contém os seguintes anexos:

Anexo I - Quadro de vagas

Anexo II - Cronograma previsto

**2. DOS REQUISITOS PARA A INSCRIÇÃO**

**2.1.** O público alvo do presente processo seletivo é formado por crianças que tenham nascido entre 01 de Abril de 2007 e 30 de Novembro de 2012 (incluindo ambas as datas).

**2.2.** A data de nascimento da criança será comprovada no ato da matrícula, mediante a apresentação da Certidão de Nascimento da mesma, conforme o disposto nas resoluções nº 05 do Conselho Nacional de Educação, de 17 de dezembro de 2009 e nº06 da Câmara de Educação Básica, de 20 de outubro de 2010.

**3. DAS INSCRIÇÕES**

**3.1.** A inscrição no presente processo seletivo implica o prévio conhecimento e aceitação irrestrita das regras estabelecidas neste edital, por parte do responsável legal pela criança, doravante denominado requerente.

**3.2.** Os interessados em concorrer a uma das vagas para ingresso no EEI/UFRJ deverão adotar os seguintes procedimentos:

- a) Acessar o site do concurso, durante o período de inscrições, conforme o Anexo II - Cronograma previsto;
- b) Ler atentamente o presente edital; e
- c) Preencher e enviar eletronicamente o requerimento de inscrição.

**3.3.** As inscrições no presente processo seletivo serão realizadas exclusivamente pela internet, no sítio <http://selecao.eei.ufrj.br>, dentro do período e do horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, considerando o horário oficial de Brasília.

**3.3.1.** Para aqueles que apresentarem dificuldades de acesso à internet, a Universidade Federal do Rio de Janeiro disponibilizará um local de atendimento situado à Av. Pedro Calmon nº 550, térreo, prédio da Reitoria - Ilha do Fundão - Cidade Universitária - Rio de Janeiro - RJ, dentro do período constante no Anexo II - Cronograma previsto, no horário de 10 horas às 16 horas, considerando o horário oficial de Brasília, exceto em dias de sábado e de domingo.

**3.3.2.** Serão aceitas inscrições para todos os grupos constantes do Anexo I - Quadro de vagas, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas.

**3.4.** As informações prestadas no Formulário de Inscrição serão de inteira responsabilidade do requerente, dispondo o EEI/UFRJ do direito de cancelar a inscrição no processo seletivo ou de revogar a matrícula, se esta já tiver sido efetivada, a qualquer tempo, se o preenchimento for feito com dados incorretos, bem como forem constatadas, posteriormente, serem inverídicas tais informações.

**3.5.** Só será valido 01 (um) requerimento de inscrição para cada criança.

**3.5.1.** Caso haja mais de um requerimento de inscrição para a mesma criança, somente será válido o mais recente.

**3.5.2.** Não serão aceitas inscrições fora do período constante no Anexo II - Cronograma previsto.

**3.5.3.** Não serão aceitos, igualmente, pedidos de inscrição por correio, e-mail ou telefone, ainda que dentro do período previsto.

**3.6.** A relação nominal das crianças, cujas inscrições forem validadas, será divulgada no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br), conforme Anexo II - Cronograma previsto.

**3.6.1.** É do requerente o dever de verificar se o nome de cada criança por ele inscrita consta na listagem divulgada.

**3.6.2.** O fato do nome da criança constar da listagem de inscrições validadas não assegura a ela o direito à matrícula.

**3.6.3.** Caso o nome da criança não conste da listagem de inscrições validadas (subitem 3.6), seu responsável legal deverá comparecer ao EEI/UFRJ, situado à Rua Bruno Lobo, nº 50, Cidade Universitária, anexo ao prédio do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG), exclusivamente no período e horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, munido impreterivelmente de seu documento original de identidade oficial com foto e cópia do Cartão de Confirmação de Inscrição (CCI) para verificar e/ou regularizar sua situação.

**3.7.** No ato da inscrição, quando do envio dos dados, o sistema gerará automaticamente um número de inscrição, que não será repetido, e que servirá tanto como identificador do candidato no âmbito do certame quanto para a participação do mesmo no sorteio público de seleção.

**3.8.** Após o envio do formulário de inscrição, o requerente deverá imprimir o Cartão de Confirmação de Inscrição (CCI) contendo o número gerado.

**3.9.** O EEI/UFRJ não se responsabiliza por inscrições não recebidas por problemas de ordem técnica, especialmente os que podem vir a ocorrer no último dia do prazo de inscrições.

#### **4. DA SELEÇÃO**

**4.1.** A seleção será feita por meio de sorteio público.

**4.2.** O Sorteio Público das vagas ofertadas neste Edital será realizado em data e horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, em local a ser divulgado quando da publicação da lista de inscrições validadas (subitem 3.6).

**4.2.1.** A mesa de trabalho será composta pelos membros da Comissão Executiva, pelo Pró-Reitor de Pessoal da UFRJ, ou seu representante, e 03 (três) responsáveis legais por candidatos, que serão convidados dentre os presentes no momento do sorteio.

**4.2.2.** Os responsáveis legais por candidatos, que farão parte da mesa, deverão:

- a) Identificar-se através da apresentação de documento oficial de identidade com foto;
  - b) Conferir os números sorteados; e
  - c) Assinar a Ata de realização do Sorteio Público.
- 4.3.** Serão realizados sorteios para todos os grupos que constam do Anexo I - Quadro de vagas.

**4.3.1.** Serão realizados sorteios também para os grupos em que não há vagas previstas.

**4.3.2.** Para cada grupo será sorteada uma quantidade de crianças igual à quantidade prevista de vagas no presente edital.

**4.3.3.** Além da quantidade de crianças sorteadas, conforme subitem 4.3.2, serão sorteadas mais doze crianças para cada grupo, que permanecerão em lista de espera para convocação à matrícula em caso de desistência de candidatos sorteados ou de qualquer criança já matriculada na escola.

**4.4.** A relação das crianças sorteadas será elaborada e divulgada com base na estrita ordem do sorteio dos respectivos números de inscrição e servirá para a convocação imediata das crianças sorteadas dentro da quantidade de vagas, de cada grupo, bem como para a composição da lista de espera, conforme subitem 4.3.2.1.

**4.5.** Ao sorteio público não será obrigatório o comparecimento dos concorrentes.

**4.6.** O resultado oficial do sorteio público será divulgado na data e horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, por listagens afixadas no EEI/UFRJ e disponibilizadas no sítio [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br).

#### **5. DA MATRÍCULA**

**5.1.** Os responsáveis legais pelas crianças classificadas dentro da quantidade de vagas constantes no Anexo I - Quadro de vagas, respeitando-se rigorosamente a ordem estabelecida no resultado oficial divulgado na forma do subitem 4.6 deste edital, deverão efetuar matrícula no período e horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, na Secretaria do EEI/UFRJ.

**5.1.1.** Os responsáveis legais deverão cumprir todas as condições, prazos e critérios estabelecidos no presente edital para a realização da matrícula.

**5.2.** Os documentos obrigatórios para a realização da matrícula são:

- a) certidão de nascimento da criança - cópia e original;
- b) identidade do Responsável legal - cópia e original;
- c) documento comprobatório de responsabilidade legal sobre o menor a ser matriculado, na hipótese do responsável legal não ser o pai ou mãe da criança - cópia e original;
- d) cartão de vacinação da criança atualizado frente e verso - cópia e original;
- e) comprovante de residência - cópia e original;
- f) duas fotografias da criança no tamanho (3x4) cm.

**5.2.1** Todos os documentos originais serão devolvidos após a conferência e autenticação das respectivas cópias.

**5.2.2.** É vedada a matrícula condicional.

**5.3.** As crianças classificadas dentro do número previsto de vagas constante no Anexo I - Quadro de vagas, que não forem matriculadas no local, período e horário determinados no subitem 5.1, perderá o direito à vaga.

**5.4.** As vagas não preenchidas pelo motivo constante no subitem 5.3 deste edital, ou por motivo de desistência expressa, serão objeto de reclassificação, com chamada das crianças com inscrições pertencentes ao mesmo grupo dessas vagas, respeitando-se rigorosamente a ordem descrita no subitem 4.4.

## **6. DAS RECLASSIFICAÇÕES**

**6.1.** As reclassificações, se houver, serão divulgadas no sítio eletrônico [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br), constante no Anexo II - Cronograma previsto.

**6.1.1** Os candidatos reclassificados deverão efetuar matrícula no período e horário constantes no Anexo II - Cronograma previsto, na Secretaria do EEI/UFRJ.

**6.2.** Novos chamados de reclassificação, se houver, ocorrerão nas datas constantes no Anexo II - Cronograma previsto, com chamada das crianças, conforme o subitem 5.4, com observância estrita da ordem estabelecida no sorteio público de seleção (subitem 4.4).

## **7. DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NO EEI/UFRJ**

**7.1.** A data de início de inserção da criança no EEI/UFRJ será agendada por meio de comunicação formal, através de formulário a ser entregue no ato da matrícula, ao seu responsável legal.

**7.2.** É facultado ao responsável legal adiar por até 15 (quinze) dias corridos a inserção da criança no EEI/UFRJ.

**7.2.1.** O adiamento somente poderá ser feito mediante acordo formal com a Equipe de Inserção do EEI/UFRJ.

**7.3.** Caso não seja feita a inserção da criança no EEI/UFRJ na data agendada, conforme subitem 7.1, e não seja acordado o adiantamento previsto no subitem 7.2, haverá o cancelamento automático da matrícula da criança.

## **8. DISPOSIÇÕES FINAIS**

**8.1.** Com base no Art. 1º, inciso I, da resolução nº 1, do MEC, de 10 de Março de 2011, o acesso ao EEI/UFRJ é universalizado, não havendo, portanto, nenhum tipo de reserva de vagas.

**8.2.** Este edital e seus anexos normatizam o presente processo seletivo.

**8.2.1.** Fazem igualmente parte desta normatização todos os editais de retificação, caso venham a existir, bem como os comunicados oficiais que sejam divulgados no site [www.pr4.ufrj.br](http://www.pr4.ufrj.br).

**8.2.1.1.** O requerente é responsável por manter-se informado a respeito de tais aditamentos e comunicados.

**8.3.** O requerente deverá, enquanto durar o processo seletivo, manter os seus dados atualizados junto ao EEI/UFRJ, especialmente aqueles que se referem às suas formas de contato.

**8.3.1** O EEI/UFRJ não se responsabiliza por problemas na comunicação com os requerentes, causados pela falta de atualização.

**8.4.** Os contatos com o EEI/UFRJ poderão ser feitos diretamente com a Secretaria de segunda a sexta-feira, no horário das 9 horas às 17 horas ou pelo telefone (21) 2562-6117 ou pelo endereço de e-mail secretaria@eei.ufrj.br.

**8.5.** Os casos omissos serão dirimidos pelo Pró-Reitor de Pessoal da UFRJ.

Roberto Antonio Gambine Moreira

Pró-Reitor de Pessoal

**Anexo I - Quadro de vagas**

<b>Grupo</b>	<b>Período de nascimento</b>	<b>Idades</b>	<b>Quantidade de vagas</b>
G I	01 de abril de 2012 a 30 de novembro de 2012	De 4 meses a 11 meses	11
G II	01 de abril de 2011 a 31 de março de 2012	De 1 ano a 1 ano e 11 meses	05
G III	01 de abril de 2010 a 31 de março de 2011	De 2 anos a 2 anos e 11 meses	02
G IV	01 de abril de 2009 a 31 de março de 2010	De 3 anos a 3 anos e 11 meses	-----
G V	01 de abril de 2008 a 31 de março de 2009	De 4 anos a 4 anos e 11 meses	17
G VI	01 de abril de 2007 a 31 de março de 2008	De 5 anos a 5 anos e 11 meses	08

**Anexo II - Cronograma previsto**

<b>Evento</b>	<b>Data</b>	<b>Horário</b>
Inscrição	21/11 a 03/12/2012	10 horas às 16 horas
Divulgação da listagem nominal das inscrições validadas	06/12/2012	A partir das 10 horas
Regularização de inscrições validadas que não constam na listagem nominal	07/12 e 10/12/2012	10 horas às 16 horas
Sorteio público	13/12/2012	10 horas
Resultado do sorteio público	14/12/2012	A partir das 10 horas
Matrícula	07/01 a 18/01/2013	9 horas às 15 horas
Resultado da 1ª reclassificação	19/02/2013	A partir das 10 horas
Matrícula da 1ª reclassificação	20/02 a 22/02/2013	9 horas às 15 horas
Resultado da 2ª reclassificação	24/04/2013	A partir das 10 horas
Matrícula da 2ª reclassificação	25/04 e 26/04/2013	9 horas às 15 horas
Resultado da 3ª reclassificação	25/06/2013	A partir das 10 horas
Matrícula da 3ª reclassificação	26/06 e 27/06/2013	9 horas às 15 horas



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Escola de Educação Infantil**



**EDITAL No.371 - INGRESSO DE ALUNOS À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL UFRJ 2014**

A diretora da Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro EEI-UFRJ, no uso de suas atribuições legais, torna público o processo seletivo para o ingresso de crianças, no ano letivo de 2014. Este edital foi aprovado na Reunião Ordinária do Conselho de Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) em 07 de outubro de 2013. O presente processo seletivo será realizado em conformidade com a legislação vigente, em particular com a Constituição Federal de 1988, com as resoluções nº 05 do Conselho Nacional de Educação CNE, de 17 de dezembro de 2009, nº 06 da Câmara de Educação Básica CEB, de 20 de outubro de 2010, e nº 1 do Ministério da Educação MEC, de 10 de Março de 2011. O Processo seletivo será coordenado pela Comissão Executiva constituída unicamente para este fim através da portaria Decania CFCH nº 10875, de 16 de setembro de 2013, publicada no Boletim da UFRJ nº 38, de 19 de setembro de 2013.

**1. DAS VAGAS**

**1.1.** A Escola de Educação Infantil da UFRJ está abrindo vagas para admissão para o ano letivo de 2014 distribuídas conforme Anexo I – Quadro de Vagas e Anexo II – Cronograma Previsto.

**1.2.** A Escola de Educação Infantil da UFRJ funciona diariamente, em período integral, das 7h30min às 17h30min, sendo a entrada até as 9h00min e a saída após as 16h00min.

**1.3.** O público alvo do presente processo seletivo é formado por crianças que tenham nascido entre 01 de Abril de 2008 e 30 de Novembro de 2013 (incluindo ambas as datas).

**1.4.** A data de nascimento da criança será comprovada no ato da matrícula, mediante a apresentação da Certidão de Nascimento da mesma, conforme a Resolução CNE, de 17 de dezembro de 2009 e CEB, de 20 de outubro de 2010.

## **2. DAS INSCRIÇÕES**

**2.1.** As inscrições no presente processo seletivo devem ser feitas pelo responsável legal da criança, doravante denominado requerente.

**2.2.** A inscrição implica o prévio conhecimento e a aceitação irrestrita das regras estabelecidas neste edital por parte do requerente.

**2.3.** As inscrições serão realizadas exclusivamente pela internet, no endereço eletrônico <http://selecao.eei.ufrj.br>, dentro do período e do horário constantes no Anexo II, considerando o horário oficial de Brasília. O requerimento deverá ser preenchido e enviado eletronicamente.

**2.4.** Para aqueles que apresentarem dificuldades de acesso à internet, a EEI-UFRJ disponibilizará atendimento na Secretaria da Escola, situada à Rua Bruno Lobo, nº 50, Cidade Universitária, Rio de Janeiro - RJ, anexo ao prédio do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira IPPMG, dentro do período constante no Anexo II, no horário das 10 horas às 16 horas, considerando o horário oficial de Brasília, exceto em dias de sábado, domingo e feriados.

**2.5.** Serão aceitas inscrições para todos os grupos da escola conforme Anexo I, inclusive para aqueles em que não há vagas previstas (lista de espera).

**2.6.** Só será válido 01 (um) requerimento de inscrição para cada criança. Caso haja mais de um requerimento de inscrição para a mesma criança, somente será válido o mais recente.

**2.7.** Não serão aceitas inscrições fora do período constante no Anexo II. Não serão aceitos, igualmente, pedidos de inscrição por correio, e-mail ou telefone, ainda que dentro do período previsto.

**2.8.** No ato da inscrição, quando do envio dos dados, o sistema gerará uma confirmação de inscrição.

**2.9.** A EEI-UFRJ não se responsabiliza por inscrições não recebidas por problemas de ordem técnica, especialmente os que podem vir a ocorrer no último dia do prazo de inscrições.

**2.10.** As informações prestadas no Formulário de Inscrição serão de inteira responsabilidade do requerente, dispondo a EEI-UFRJ do direito de cancelar a inscrição no processo seletivo ou de revogar a matrícula, se esta já tiver sido efetivada, a qualquer tempo, se o preenchimento for feito com dados incorretos, bem como forem constatadas, posteriormente, serem inverídicas tais informações.

### **3. VALIDAÇÃO DAS INSCRIÇÕES**

**3.1.** A relação nominal das crianças, cujas inscrições forem validadas, será divulgada no endereço eletrônico <http://selecao.eei.ufrj.br>, conforme Anexo II.

**3.2.** É do requerente o dever de verificar se o nome de cada criança por ele inscrita consta na listagem divulgada.

**3.3.** O fato do nome da criança constar da listagem de inscrições validadas não assegura a ela o direito à matrícula.

**3.4.** Caso o nome da criança não conste da listagem de inscrições validadas (subitem 3.1), seu responsável legal deverá comparecer à EEI-UFRJ exclusivamente no período e horário constantes no Anexo II, munido impreterivelmente de seu documento de identificação oficial com foto, CPF e certidão de nascimento da criança para verificar e/ou regularizar sua situação.

**3.5.** A relação nominal das crianças aptas ao sorteio será divulgada no endereço eletrônico <http://selecao.eei.ufrj.br>, conforme Anexo II. A numeração desta relação será a válida para o Sorteio Público.

### **4. DA SELEÇÃO**

**4.1.** A seleção será feita por meio de Sorteio Público.

**4.2.** O Sorteio Público das vagas ofertadas neste edital será realizado em data e horário constantes no Anexo II, em local a ser divulgado quando da publicação da lista de inscrições validadas (subitem 3.1).

**4.3.** A mesa de trabalho será composta pelos membros da Comissão Executiva, pela Diretora da EEI ou seu representante, pelo Decano do CFCH ou seu representante, e 03 (três) responsáveis legais por candidatos, que serão convidados dentre os presentes no momento do sorteio.

**4.4.** Os responsáveis legais por candidatos, que farão parte da mesa, deverão:

- d) Identificar-se através da apresentação de documento oficial de identidade com foto;
- e) Conferir os números sorteados; e
- f) Assinar a Ata de realização do Sorteio Público.

**4.5.** Serão realizados sorteios para todos os grupos que constam do Anexo I.

**4.6.** Serão sorteadas crianças para as vagas previstas no edital e 15 (quinze) crianças por grupo para compor a lista de espera, conforme Anexo I.

**4.7.** A relação das crianças sorteadas será elaborada e divulgada com base na estrita ordem do sorteio dos respectivos números de inscrição e servirá para a convocação imediata das crianças sorteadas dentro da quantidade de vagas, de cada grupo, bem como para a composição da lista de espera, conforme subitem 4.6.

**4.8.** Não será obrigatório o comparecimento ao Sorteio Público.

**4.9.** O resultado oficial do Sorteio Público será divulgado na data e horário constantes no Anexo II por listagens afixadas na EEI-UFRJ e disponibilizadas no endereço eletrônico <http://selecao.eei.ufrj.br>.

## **5. DA MATRÍCULA**

**5.1.** Os responsáveis pelos candidatos classificados para preenchimento das vagas deverão efetuar sua

matrícula na Secretaria da EEI-UFRJ, segundo o calendário do Anexo II.

**5.2.** Será considerado desistente o candidato sorteado que não efetuar a matrícula no prazo previsto no presente edital.

**5.3.** Os documentos obrigatórios para a realização da matrícula são:

- g) certidão de nascimento da criança - original e cópia;
- h) documento de identificação oficial com foto do responsável legal - original e cópia;
- i) cartão de vacinação da criança atualizado (folhas de identificação e de comprovação de vacinas) - original e cópia;
- j) comprovante de residência - original e cópia;
- k) duas fotografias da criança no tamanho 3X4;
- l) na hipótese do responsável legal não ser o pai ou mãe da criança, documento comprobatório de responsabilidade legal sobre o menor a ser matriculado - original e cópia.
- g) na hipótese de matrícula por procuração, deverão ser apresentados: a procuração devidamente registrada em cartório (original e cópia) e documento de identificação oficial com foto do procurador (original e cópia).

**5.4.** É vedada a matrícula condicional.

**5.5.** As vagas não preenchidas serão objeto de reclassificação, com chamada das crianças com inscrições pertencentes ao mesmo grupo dessas vagas, respeitando-se rigorosamente a ordem descrita no subitem 4.7.

## **6. DAS RECLASSIFICAÇÕES**

**6.1.** As reclassificações, se houver, serão divulgadas no endereço eletrônico <http://selecao.eei.ufrj.br>, nas datas constantes no Anexo II, com observância estrita da ordem estabelecida no sorteio público de seleção (subitem 4.7).

**6.2.** Os candidatos reclassificados deverão efetuar matrícula no período e horário constantes no Anexo II na Secretaria da EEI/UFRJ.

## **7. DA INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NA EEI-UFRJ**

**7.1.** A data de início de inserção da criança na EEI-UFRJ será agendada por meio de comunicação formal, através de formulário a ser entregue no ato da matrícula, ao seu responsável legal.

**7.2.** É facultado ao responsável legal adiar por até 15 (quinze) dias corridos a inserção da criança na EEI-UFRJ, mediante acordo formal com a Equipe de Inserção da EEI-UFRJ. Para tanto, o responsável legal deve entrar em contato com a escola até a data inicialmente prevista para a inserção para o reagendamento.

**7.3.** Caso não seja feita a inserção da criança na EEI-UFRJ na data agendada, conforme subitem 7.1, e não seja acordado o reagendamento previsto no subitem 7.2, haverá o cancelamento automático da matrícula da criança.

## **8. DISPOSIÇÕES FINAIS**

**8.1.** Com base no Art. 1º, inciso I, da resolução nº 1, do MEC, de 10 de Março de 2011, o acesso à EEI-UFRJ é universalizado, não havendo, portanto, nenhum tipo de reserva de vagas.

**8.2.** Este edital e seus anexos normatizam o presente processo seletivo.

**8.3.** Fazem igualmente parte desta normatização todos os editais de retificação, caso venham a existir, bem como os comunicados oficiais que sejam divulgados no endereço eletrônico [www.cfch.ufrj.br](http://www.cfch.ufrj.br).

**8.4.** O requerente é responsável por manter-se informado a respeito de tais aditamentos e comunicados.

**8.5.** O requerente deverá, enquanto durar o processo seletivo, manter os seus dados atualizados junto à EEI-UFRJ, especialmente aqueles que se referem às suas formas de contato.

**8.6.** A EEI-UFRJ não se responsabiliza por problemas na comunicação com os requerentes, causados pela falta de atualização.

**8.7.** Os contatos com a EEI-UFRJ poderão ser feitos diretamente com a Secretaria de segunda a sexta-feira, no horário das 10 horas às 16 horas ou pelo telefone (21) 2562-6117 ou pelo endereço de e-mail [secretaria@eei.ufrj.br](mailto:secretaria@eei.ufrj.br).

**8.8.** Os casos omissos serão dirimidos pela Direção da EEI-UFRJ.

Rio de Janeiro, 22 de outubro de 2013

Rosane Maria Ferreira Cabral

Diretora da EEI-UFRJ

**Anexo I - Quadro de vagas**

Grupo	Período de nascimento	Idades	Quantidade de vagas	Lista de espera
G I	01 de abril de 2013 a 30 de novembro de 2013	De 4 meses a 11 meses	12	15
G II	01 de abril de 2012 a 31 de março de 2013	De 1 ano a 1 ano e 11 meses	03	15
G III	01 de abril de 2011 a 31 de março de 2012	De 2 anos a 2 anos e 11 meses	01	15
G IV	01 de abril de 2010 a 31 de março de 2011	De 3 anos a 3 anos e 11 meses	00	15
G V	01 de abril de 2009 a 31 de março de 2010	De 4 anos a 4 anos e 11 meses	05	15
G VI	01 de abril de 2008 a 31 de março de 2009	De 5 anos a 5 anos e 11 meses	13	15

**Anexo II - Cronograma previsto**

Evento	Data	Horário
Inscrição	18/11 a 03/12/2013	10 horas às 16 horas
Divulgação da listagem nominal das inscrições validadas	05/12/2013	A partir das 10 horas
Regularização de inscrições validadas que não constam na listagem nominal	06/12/2013	10 horas às 16 horas
Divulgação da listagem nominal para o Sorteio Público	09/12/2013	A partir das 10 horas
Sorteio Público	11/12/2013	10 horas

Resultado do Sorteio Público	13/12/2013	A partir das 10 horas
Matrícula	17 a 21/12/2013	9 horas às 15 horas
Resultado da 1ª reclassificação	10/01/2014	A partir das 10 horas
Matrícula da 1ª reclassificação	13/01 e 14/01/2014	9 horas às 15 horas
Resultado da 2ª reclassificação	07/02/2014	A partir das 10 horas
Matrícula da 2ª reclassificação	10/02 e 11/02/2014	9 horas às 15 horas
Resultado da 3ª reclassificação	14/03/2014	A partir das 10 horas
Matrícula da 3ª reclassificação	17/03 e 18/03/2014	9 horas às 15 horas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Ofício nº 20 SESU/SEB/MEC

Brasília, 30 de julho de 2013.

Aos Reitores das Universidades Federais

Assunto: **Atendimento em creches e pré-escolas pelas Universidades**

Magnífico(a) Reitor(a),

O Ministério da Educação conta, desde 2007, com **Programa Proinfância** destinado a ampliação da oferta da educação infantil, por parte dos municípios brasileiros. O Programa objetiva financiar a construção, mobiliar e equipar as unidades como resposta à falta de vagas nesta etapa de ensino.

Desde 2007, mais de 5.500 unidades foram financiadas pelo Governo Federal em mais de 4.000 municípios brasileiros, atendendo assim, mandamento constitucional que determina ser esta uma oferta a ser atendida pelos municípios brasileiros.

Desse modo, o Ministério da Educação entende que a oferta da educação infantil nas universidades federais deve ser tratada no âmbito da política municipal de educação infantil onde o câmpus da universidade estiver localizado, sendo possível que a universidade encontre soluções conjuntas para construção de unidades por parte do município que atendam também o público da universidade.

Tal proposta considera a importância da Educação Infantil, o relevante papel das universidades federais brasileiras e o potencial indutor de ações do governo federal. A referida proposta entende ainda que sua viabilização deve ocorrer considerando as competências prioritárias dos entes federados em relação à oferta educacional e ao padrão de financiamento da educação pública.

Desta forma as unidades do **Proinfância** construídas em terrenos onde estão localizadas Instituições Federais de Educação Superior devem atender o processo de negociação com as Prefeituras Municipais e devem integrar a rede municipal de ensino, sendo totalmente geridas pelo município.

Respeitosamentê,

**PAULO SPELLER**  
Secretário de Educação Superior

**ROMEU WELITON CAPUTO**  
Secretário de Educação Básica