




## POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI: A BIDOCÊNCIA EM QUESTÃO

**Public Policy on full-time early childhood education in the municipal school system of Niteroi: co-teaching in question**

**Palas Atena Lucas BRAZÃO**

Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO  
Niterói, Brasil


[palasalbrazao@edu.unirio.br](mailto:palasalbrazao@edu.unirio.br)

<https://orcid.org/0009-0003-1817-8640> 

**Ligia Martha Coimbra da Costa COELHO**

Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO  
Rio de Janeiro, Brasil

[ligia.coelho@unirio.br](mailto:ligia.coelho@unirio.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3892-3308> 

Mais informações da obra no final do artigo

### RESUMO

Este artigo, que reflete sobre uma política pública de tempo integral, constitui-se enquanto recorte de pesquisa de mestrado cujo foco é a bidocência em Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) e traz como objetivo geral, uma análise da política pública de Educação Integral e(m) horário/tempo integral (Eiti) na Educação Infantil do município de Niterói. A partir de objetivo específico que visa inferir usos e funções da bidocência no trabalho docente, e alinhada a uma abordagem qualitativa, os aspectos metodológicos perpassaram pela análise documental da legislação municipal e por entrevista com profissionais da referida Rede. Como resultado da investigação, pontua-se que a bidocência não se apresenta como uma política pública, devido à ausência de critérios de regulamentação municipal, de monitoramento e avaliação, constituindo-se assim enquanto uma estratégia da política de Educação Infantil. Evidenciam-se ainda desafios e potencialidades dessa estratégia, a partir de fala de docentes que a redesenham na rotina diária das Umeis, no município fluminense em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bidocência. Educação Integral e(m) Tempo Integral. Política Pública. Trabalho docente. Educação Infantil.

### ABSTRACT

This article, which reflects on a public policy of full-time education, is an excerpt from a master's thesis focusing on co-teaching in Municipal Early Childhood Education Units (Umeis). Its general objective is to analyze the public policy of full-time education in early childhood education in the municipality of Niteroi. With the specific objective of inferring the uses and functions of co-teaching in teaching work, and adopting a qualitative approach, the methodological aspects involved document analysis of municipal legislation and interviews with professionals from the aforementioned network. As a result of the investigation, it is noted that co-teaching does not present itself as a public policy due to the absence of municipal regulation, monitoring, and evaluation criteria, thus constituting a strategy within early childhood education policy. Challenges and potential of this strategy are also highlighted, based on the statements of teachers who redesign it in the daily routine of the Umeis in the municipality of Niteroi, Rio de Janeiro state.

**KEYWORDS:** Dual teaching. Comprehensive and Full-Time Education. Public Policy. Teaching work. Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

Em Niterói, até o ano de 2025<sup>1</sup>, nas Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) de horário/tempo integral, todos os Greis (Grupos de Referência de Educação Infantil organizados pelo critério etário) possuíam dois/duas professoras/es regentes que atuavam concomitantemente. Nesses espaços, o fazer pedagógico, imbricado pelo indissociável e complementar binômio cuidar-educar, era assumido e compartilhado ao longo dos dois turnos entre essa dupla de docentes e denominava-se bidocência.

A bidocência não surgiu enquanto demanda da população ou do corpo docente: foi constituída por gestores da Fundação Municipal de Educação (FME), na perspectiva da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, e fomentada pelas discussões acadêmicas do início dos anos 2000. O contexto desse início do século XXI confirmava esse propósito de formação enquanto princípio de direito das crianças e infâncias, conforme reforça Nunes (2011, p. 39):

(a) ela é um direito universal, de toda criança, a partir do nascimento e (b) visa a formar o ser integral, a personalidade harmônica, num processo que integra o que, visto de fora, pode se nomear físico, social, emocional ou mental. A argumentação apela para a coerência entre o direito universal à educação em estabelecimentos específicos do nascimento aos 6 anos de idade e a política educacional que tem por função garantir este direito.

Em consonância com esses direitos, a FME construiu um conjunto de argumentações, evidenciando a inadequação do quadro dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, composto por professores e agentes educacionais, cargo este que, na prática, hierarquizava o desmembramento entre o corpo e mente. Desconsiderava-se, assim, o atendimento às demandas das crianças em sua integralidade e seu papel “na centralidade do processo pedagógico” (Niterói, 2022, p. 132).

Ao priorizar a criança em sua integralidade nesse processo pedagógico, Guimarães (2008, p. 15) revela outro aspecto relevante do binômio cuidar e educar:

Considerar a qualidade ética do cuidado, para além do atendimento às necessidades básicas das crianças (muito importante também no cotidiano) implica que as recriadoras possam envolver-se num trabalho sobre si mesmas, que coloque em questionamento seus modos de fazer, sentir, olhar e agir com as crianças. Isso se desdobra na reflexão acerca do intervencionismo, da disciplinarização e do controle muito presentes nas suas ações.

---

1 Em 21/01/2025, por meio da Portaria conjunta Fundação Municipal de Educação (FME)/Secretaria Municipal de Educação (SME) nº 19/2025, extinguiu-se a bidocência nos Greis 4 e 5, que correspondem à faixa etária da pré-escola, mantendo-a apenas para as crianças de 0 a 3 anos.

Complementando a conceituação do binômio cuidar e educar, para Nascimento, Figueiredo, Pedroza, Vargens e Kramer (2005, p. 66), ele “é compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas. Mas, muitas vezes, a conjunção sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma que se refere ao corpo e outra aos processos cognitivos”. Na mesma direção, Cerisara (1999, p. 13) elucida que:

Esta dicotomização entre educar e assistir as crianças devia ser superada e avançar em direção a uma proposta menos discriminadora, que viesse atender às especificidades que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige na atual conjuntura social, sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (0 a 3 anos ou 3 a 6 anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

O alinhamento com essas reflexões trouxe às/aos professoras/as a responsabilidade pela rotina dessa política no município fluminense, possibilitando inferir que, devido à quantidade de atividades diárias e quantitativo de crianças que se recebia naquelas Umeis, um único/a professor/a inviabilizaria uma ação mais efetiva. Pensou-se assim em dois profissionais compartilhando essa rotina, propondo-se a bidocência em 2007, prática em que dois/duas docentes, com a mesma formação e cargo, compartilham o fazer pedagógico e o olhar duplamente direcionado à inteireza dos sujeitos da Educação Infantil, com vistas a perceber suas subjetividades e atendê-los com mais qualidade, visando àqueles direitos.

Foi essa questão específica que nos levou a realizar estudo dissertativo em que a bidocência se tornou foco, dentro de uma investigação em que a política de Educação Infantil do município de Niterói fosse contemplada. Nessa perspectiva, o artigo ora proposto se configura como recorte de pesquisa finalizada e traz, como objetivo, apresentar a política pública de horário/tempo integral na Educação Infantil em Niterói, especificamente no que diz respeito à prática da bidocência, destacando sua quase invisibilidade na legislação municipal e as consequências relacionadas a questões do dia a dia, relatadas pelos/as professoras/as, ou seja, seus desafios e potencialidades na prática docente.

Na consecução desse objetivo, estrutura-se o estudo em três seções, além desta Introdução e das Considerações Finais. Na primeira, apresenta-se o percurso metodológico e teórico que se utiliza neste recorte, perpassando pela análise documental das legislações municipais promulgadas em consonância com regulamentações federais, bem como as entrevistas realizadas com os sujeitos que elaboraram os Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de

Niterói (RCMEI) em 2022, - único documento da Rede em que a bidocência é referenciada. Precisando o artigo no trabalho docente, estende-se a entrevista aos/as professores/as que atuam com a estratégia da bidocência. Posteriormente, na segunda e terceira seções, analisam-se os dados e resultados do diálogo entre a análise documental e essas entrevistas, com vistas a evidenciar os desafios e potencialidades do trabalho docente e como a indissociabilidade entre o cuidar e educar o atravessam.

## **COMO SE APRESENTA O ESTUDO, EM TERMOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS?**

Metodologicamente, considera-se necessário compreender a trajetória legal dessa prática a partir da política efetivada na rede municipal, o que nos levou a trabalhar com os procedimentos da análise documental, mas também com entrevistas. Em um primeiro momento, nos debruçamos sobre os dois RCMEIs: o primeiro, publicado em 2010 e o segundo, no ano de 2022. Além dessas diretrizes, pontuamos ainda relações desses documentos com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDBEN/1996).

Na sequência, valemo-nos do olhar apresentado pelo primeiro grupo de entrevistadas, 4 profissionais da FME que refletiram sobre e participaram da elaboração dos dois RCMEIs citados anteriormente, documentos fundamentais para evidenciar as razões pelas quais a bidocência apresenta desafios, mas também potencialidades para o trabalho docente, na 'quase invisibilidade' de sua presença nesses documentos de referência.

Em uma segunda etapa, visando melhor compreender a bidocência em sua prática diária, organizamos um segundo grupo de entrevistas, desta vez com professoras das Umeis de horário/tempo integral. Esse grupo foi representado pelas professoras de 4 Umeis, totalizando 8 docentes que atuam na condição da bidocência e suas variantes<sup>2</sup>.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente, nos dois grupos, a saber: (i) profissionais da FME, no formato on-line, por meio da plataforma *Google Meet*; e (ii) docentes, presencialmente, nas Umeis onde atuam. Em ambos os grupos, as questões discorreram sobre o tempo de atuação na rede niteroiense de ensino; o entendimento sobre os conceitos de políticas públicas, bidocência, e de Educação Integral e(m) Tempo Integral (Eiti), bem como o seu entrelaçamento nos

---

<sup>2</sup> Durante a realização das entrevistas, evidenciou-se que em algumas Umeis, havia não só duas professoras regentes, mas três ou até mesmo quatro, em cada grupo de referência.

documentos oficiais da Rede (especificamente para o primeiro grupo), e como reverberam no trabalho docente e na qualidade do atendimento às crianças nas Umeis de horário/tempo integral (especificamente para o segundo grupo). Tanto em um grupo como no outro, as entrevistas foram gravadas e transcritas. Dessa forma, os trechos apresentados são, de forma fidedigna, correspondentes às falas dos/das entrevistados/das.

Objetivando melhor organização dessas entrevistas e visando assegurar a representatividade das falas de diferentes regiões e realidades da cidade de Niterói, bem como manter o distanciamento da pesquisadora, professora da mesma Rede, reorganizamos os polos existentes na Rede em 4 grandes grupos<sup>3</sup>, a saber: *grupo 1* – Região Sul; *grupo 2* – Região Central; *grupo 3* – Região Oceânica e *grupo 4*: Região Norte. As docentes entrevistadas corresponderam, assim, a duas professoras por região reorganizada e os nomes que constam nas análises são fictícios, conforme indicado por Kramer (2002) e pelo Comitê de Ética ao qual o estudo dissertativo foi submetido.

Contudo, o aprofundamento sobre aspectos mais práticos da bidocência trouxe a necessidade de investigar temáticas mais amplas a ela articuladas: o tempo integral; a Educação Integral e o trabalho docente.

Procurando refletir acerca da primeira temática citada, trouxemos estudos realizados por Coelho (2009), Maurício (2009) e Cavaliere (2009) que, na mesma publicação, conjuntamente com outros/as estudiosos/as, discutem aspectos como a distinção entre os termos ‘tempo integral’ e ‘horário integral’, e puderam contribuir com o estudo quando nos dedicamos à sua análise na realidade da política de Educação Infantil em Niterói. Reiterando, assim, a necessidade de cautela ao empregar o termo “horário”, visto que esse carrega um significado “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não propriamente o de um “tempo” que pode ser mais qualitativo. (Nascimento, Marcondes e Coelho, 2017).

Essa diferenciação entre os termos “horário integral” e “tempo integral” é discussão muitas vezes fomentada pelo próprio modo como a documentação municipal trata o tema, ao denominar a política explicitamente de “Educação Infantil de horário integral”: esse segundo termo carrega um significado relacionado ao quantitativo a mais de horas de permanência na instituição escolar e não à preocupação de ofertar às crianças um “tempo” que, diferente do anterior, carrega consigo um sentido qualitativo – um tempo mais significativo para as crianças nas instituições que as acolhem.

---

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

Tal diferenciação se fez necessária e significativa, uma vez que podemos considerar uma incoerência o emprego da expressão 'horário integral' pelo modo como os documentos apresentam a Educação Infantil de qualidade. Como poderia ser priorizada uma Educação Infantil de qualidade se não há esse cuidado em utilizar os conceitos que priorizem a qualidade na própria denominação da política?

No que diz respeito à Educação Integral, segunda temática que se apresenta, considera-se sua relevância na medida em que o tempo qualitativo a que nos referimos se manifesta por meio da concepção de Educação Integral que se constrói nesse tempo. Compreendendo-a enquanto concepção sociohistórica, autores como Cavaliere (2014), Coelho (2009; 2018) e Moll (2012), entre outros pesquisadores, apontam em seus estudos as disputas a que, mais contemporaneamente, as políticas de Educação Integral em tempo integral estão expostas.

Concordando com as autoras, em uma perspectiva que envolve as práticas possíveis de evidenciar uma construção diferenciada de Educação Integral, Barbosa, Richter e Delgado (2015, p.101-102) apontam que essa concepção na Educação Infantil favorece "o diálogo entre diferentes campos de conhecimentos e distintas experiências no e com o mundo e constituem a condição de uma Educação Integral, aqui concebida como acesso tanto ao direito à educação quanto ao direito a viver os tempos da infância".

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

Tendo em vista uma síntese da fundamentação teórica que nos auxiliou no estudo sobre os usos e funções da bidocência quando nos dedicamos ao trabalho docente, encontram-se reflexões relevantes nos escritos de Oliveira (2013) que, em um espectro mais amplo, enxerga atividades e relações presentes nas instituições educativas para além da regência de classe, incorporando outras atividades inerentes à educação, como a atenção e o cuidado. Essa possibilidade, de certa forma, abre espaço para que se entenda a complementaridade passível de existir entre educar e cuidar, que também pode ser viabilizada quando se pensa em Educação integral pela ótica que se apresentou anteriormente – a de uma formação o mais completa possível.

Em outros termos, essa 'formação completa' reflete não somente conhecimentos já preestabelecidos, mas também saberes, experiências, compartilhamentos, envolve valores, crenças, culturas que se hibridizam. E o papel do trabalho docente, nesses momentos, constrói-se enquanto realização do processo educativo (Oliveira, 2010), que não deixa de ser um cuidado com todo e qualquer ser humano.

No dia a dia do trabalho docente na Educação Infantil, é percebida de forma mais enfática a necessária inseparabilidade entre o cuidar e o educar; porém, essa não é uma especificidade apenas da Educação Infantil, e sim fundamento de toda Educação Básica (Kramer, Nunes e Pena, 2020). É nessa perspectiva mais ampla que se traz à reflexão a parte legal em que nos baseamos e, concomitantemente, o dia a dia das docentes que atuam com a bidocência na Educação Infantil de Niterói, visando a um aprofundamento desse conceito.

A percepção de quem é esse sujeito e a variedade de atividades e atribuições relacionadas à Educação Infantil em horário/tempo integral no município em que esses docentes atuam resultam na visibilidade de seus anseios, expectativas e limitações, e é uma questão que se busca problematizar na reflexão acerca do binômio cuidar/educar, fazendo-se presente quando a ampliação do horário é compartilhada na bidocência.

No contexto atual, segundo Oliveira (2010, p. 1), "os professores são considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional", o que nos parece, em uma primeira leitura, impactar a relação formação/trabalho desses profissionais.

Os procedimentos metodológicos utilizados ao longo deste artigo nos encaminharam para dois momentos distintos, porém complementares, de análise e exposição de resultados: (i) a análise documental das legislações oficiais da rede pública municipal que dispõem sobre a Educação Infantil em horário/tempo integral e a bidocência, em diálogo com as entrevistas do grupo de pedagogas da rede que participaram da elaboração dos RCMEIs e (ii) as fragilidades e potencialidades do trabalho docente na bidocência, assim como seu atravessamento pela indissociabilidade entre o cuidar e educar, apresentados pela ótica das entrevistas com os/as professores/as. São essas etapas que se passa a expor, na sequência deste estudo.

## A TRAJETÓRIA DA BIDOCÊNCIA NA LEGISLAÇÃO MUNICIPAL

A legislação de Niterói, indo ao encontro dos direcionamentos e proposições de Leis Federais mais amplas como a CF/1988, por exemplo, trouxe o cuidar e educar como foco da Educação Infantil a partir de 1999 – impulsionada pela promulgação da LDBEN e a inserção da Educação Infantil nos sistemas de ensino enquanto primeira etapa da Educação Básica.

Assim, nesse mesmo ano de 1999, a Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo implementa os ciclos na rede municipal de Niterói, embasada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999 (DCNEI). Na ocasião, a Educação Infantil aparece no quadro da estrutura organizacional da Rede, evidenciando apenas a duração, a organização em creches (0 a 3 anos) e pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses), critérios, procedimentos e avaliação contínua (Niterói, 1999 p. 20). Contudo, algumas reflexões mais precisas se encontram presentes nesse documento e podem ser destacadas, como a que se segue:

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

Como se percebe na citação anterior, na Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo já aparece uma mudança na concepção de infância e no atendimento às crianças, reiterando o caráter pedagógico desses espaços.

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

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

A Proposta Pedagógica Construindo a Escola do Nosso Tempo foi um marco para a Educação Infantil do município. Considerando-a precursora dessa etapa, embasou, ao longo dos anos, outros documentos da esfera municipal como portarias, propostas pedagógicas, planos municipais de educação, programas voltados para a primeira infância como o Programa Mais Infância<sup>4</sup> e a escrita do primeiro RCMEI, em 2010, impulsionado pela publicação das DCNEI no ano anterior. Entretanto, em nenhum deles, a bidocência é apresentada como parte integrante da política pública de Educação Infantil de horário/tempo integral.

Apenas em 2022, o cuidar e educar, estabelecidos em 1999, foram ampliados e apresentados no RCMEI no mesmo ano, com um sentido mais amplo, integrador e complementar:

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

Sob esse olhar, esse último documento traz, como ineditismo, um capítulo dedicado à bidocência, fato que consideramos um grande avanço na sua constituição e caracterização, desde 2007, e que durante todos esses anos, foi negligenciada, não recebendo a devida atenção em um documento oficial, ainda que esse não tenha o caráter de Lei ou Decreto que a compreenda enquanto parte da política pública de Educação Infantil. Sobre essa tardia referência à bidocência em um documento municipal, uma das entrevistadas, Violeta (2024), nos dá valiosas pistas:

*[...] Por que não tenha sido citado antes? Ninguém vai dizer isso publicamente, mas por que ninguém quer assumir isso como política efetiva. Uma das grandes razões, porque não enfrenta a secretaria de planejamento, não enfrenta a secretaria de fazenda. Aos olhos dos prefeitos que nós temos tido, educação é despesa e bidocência é uma despesa absurda. Quando eles olham pras planilhas, só dizem assim: a Educação Infantil sai muito caro (...). Não são pessoas da política em geral que estão na educação. Então, elas têm interesses diversos e não na educação pública (...). Nós tivemos secretários, às vezes o mesmo secretário, mas em diferentes momentos, que inclusive deixava no ar a possibilidade de não dar continuidade à bidocência. (...) a maneira de destruir uma política ou uma agenda proposta de educação é primeiro fazer uma política contrária a ela ou simplesmente deixá-la morrer, e do meu ponto de vista, contraditoriamente, quase curiosa, ao mesmo tempo que pela primeira vez se*

---

4 Criado em 2012, buscou fortalecer a Educação Infantil como política pública. Previa verbas e investimento para construção de Um eis e a expansão do atendimento à faixa etária de 0 a 6 anos no município de Niterói.

*escreve alguma coisa em um documento oficial sobre a bidocência, a bidocência nunca foi tão atacada como nesse último governo. Você tem tridocência, quadridocência... Então você tem o desmonte e isso é uma maneira de matar uma política. Você não diz: sou contra, mas você seca, deixa pra morrer. Isso pode ser um fato relevante. Na medida em que aqueles que de fato redigiam o documento foram percebendo a fragilidade da bidocência como política, perceberam a necessidade de pela primeira vez escrever sobre ela. Isso pode ser um dos fatores. Outro fator é que talvez as pessoas não estivessem atentas a isso, mas percebessem o próprio cotidiano... o que nos garante a bidocência? De fato, nada! Agora, considero que estar no referencial já é um grande avanço. (...) talvez tenha falhado esses anos todos também nisso, na luta pela regulamentação da bidocência porque se nós tivéssemos uma regulamentação, isso iria impactar diretamente nos concursos, criação de vagas... (Violeta, 2024).*

Sob a perspectiva de “ir além de falar sobre crianças, infâncias e profissionais com quem elas convivem” (Niterói, 2022, p. 131), esse referencial reconhece a importância da bidocência na primeira infância, o que, considera-se, ainda não é suficiente para que ela tenha consistência e seja qualificada enquanto parte de uma política pública municipal de Educação Infantil em tempo integral na Rede. A bidocência como prática pedagógica da Educação Infantil de horário/tempo integral acontece em uma perspectiva construída há quase duas décadas em Niterói, em que o “educar e cuidar” estão imbricados. O documento em questão reitera: “[...] educar e cuidar devem ser vividos de modo interligado, gerando uma relação estreita entre crianças e adultos, religando, assim, o que foi historicamente separado: razão e emoção, corpo e mente, cuidado e educação” (Niterói, 2022, p. 169).

Nesse contexto, a bidocência poderia se constituir enquanto rompimento de paradigma, fortalecendo a prática da indissociabilidade entre o cuidar e o educar; integrando corpo e mente por meio da execução de atividades, pelas crianças, reverberando na figura dos/das dois/duas professores/as regentes. Reestruturar a composição dos Greis com dois/duas docentes endossa, assim, a indivisibilidade entre o cuidar e o educar no horário/tempo integral, construindo a ideia do formar e proteger enquanto cuidados específicos, conforme trecho destacado a seguir:

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

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

*Nesse período, algumas alianças foram feitas e desfeitas, mas alguns dos agentes permanecem no cenário político, revelando, mesmo que em meio a tensões e contradições, a vitória de um projeto de cidade que repercute os interesses de parcelas hegemônicas da sociedade local. (...) Cabe lembrar, todavia, que nem sempre esses confrontos reproduzem os interesses das parcelas mais amplas da sociedade ou produzem vitórias objetivas, capazes de transformações significativas nas relações sociais.*

Transferindo o que o autor expõe para a temática da bidocência, pode-se inferir que a continuidade da governança assegura a reprodução, de certa forma, sem que haja uma problematização das políticas que já estão postas. No entanto, ainda que o município tenha autonomia para mantê-las, as políticas podem ser ressignificadas no dia a dia das instituições escolares.

Se não se considera a bidocência enquanto uma política pública, porque não foi legalmente regulamentada ou debatida coletivamente junto à Câmara, ao corpo docente da Rede ou, ainda, com a participação popular, não se pode perder de vista que ela foi prevista e prescrita por um determinado grupo que, ao longo desses pouco mais de quinze anos, evidenciou-a como uma estratégia ou ainda uma experiência estabelecida pela confluência entre as políticas públicas de Educação Infantil e de horário integral no município. O fato desses governos não possibilitarem esse debate; a ausência da pluralidade; de avaliação e monitoramento, bem como a falta de processos formativos para os profissionais que nela atuam, tornam distante a possibilidade de torná-la uma política pública. Afinal, a quem a bidocência atende?

Os impactos orçamentários que a perpetuação da experiência da bidocência causam poderiam ser um forte motivo para sua extinção. Os salários dos professores tiveram certa valorização a partir da aprovação do Plano Unificado de Cargos, Carreira e Vencimentos, em dezembro de 2013. Os docentes que atuam na bidocência, assim como os demais professores da Educação Básica, são pagos pela prefeitura com recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), repassados pelo Governo Federal e pela arrecadação de impostos municipais. Nessa perspectiva, pensar no custo de 2, 3 ou até 4 professores para atenderem a mesma quantidade de crianças que um professor atende, em outras redes, demonstra como a bidocência pode ser considerada um investimento que o governo municipal faz na Educação Infantil, em detrimento de

outras possibilidades de organização docente e da disponibilização de outros profissionais para atuarem junto às crianças.

A partir das considerações anteriores, passa-se a um segundo momento do recorte da pesquisa, em que se apresenta a bidocência nas práticas diárias de 8 professores que atuam em 4 Umeis de Niterói. Esse outro momento procura problematizar essa prática, trazendo falas docentes que possibilitem um adentramento no trabalho pedagógico efetivado no dia a dia das unidades de Educação Infantil nesse município.

## **A BIDOCÊNCIA NAS PRÁTICAS DIÁRIAS: FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES**

Nesta seção, apresenta-se o olhar dos/as professores/as sobre algo que conhecem, não como estratégia ou política pública, mas como prática, vivência e experiência de trabalho diário. Nessa perspectiva, destacam-se alguns aspectos que se revelaram determinantes para que a bidocência seja problematizada. O primeiro fator apontado pelas entrevistadas foi a região onde a Umei está inserida: constatamos que, em bairros em que há vulnerabilidade social, há também alta rotatividade docente.

Os/as professores/as, ao não terem um ambiente de trabalho seguro e que possibilite condições de permanecerem na instituição, colaboram indiretamente, para que a bidocência não persista em sua natureza, e o atendimento às crianças seja realizado com outra configuração, em que essa estratégia é experimentada por até 4 professores/as por Grei, conforme relata a docente a seguir: *"Quando eu entrei lá era quadrocência, nem era bidocência. Eram duas professoras de manhã, e aí não tinha 'tronco' nenhum, que eles chamam de tronco a quem fica integral, e eram duas à tarde"* (Narcisa, 2024). Em sua afirmação, Narcisa revela a dimensão do trabalho docente intensificado pelas condições objetivas do entorno da escola, o qual, de acordo com Oliveira (2010), compõe a categoria trabalho docente em uma perspectiva que, além de incluir as condições objetivas, envolve também as político-pedagógicas e suas contradições enquanto forma de mediação.

A fala transcrita evidencia, assim, um modo de trabalho que, pela sua concepção, não poderia ser considerado bidocência, explicitando os arranjos que acontecem conforme a realidade possibilita e, no caso, distanciando-se do que o próprio termo pressupõe – dois/duas professores/as atuando concomitantemente com as crianças. Revela ainda outro aspecto da política pública de Educação Infantil de horário/tempo integral no município: a carga horária de trabalho docente e sua inadequação à oferta

de um tempo integral de qualidade para as crianças e, também, para os/as professores/as, como reforça por exemplo Oliveira (2010, p. 1), quando afirma que “trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação”.

As especificidades da Educação Infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção, (...) obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina o modelo de profissional a ser perseguido (Oliveira 2013, p. 53).

A Umei em que a entrevistada relatou a existência da “quadridocência” faz parte do grupo 4 (Zona Norte), e sua localização é em uma área conflagrada, de tráfico de drogas, em que há uma incidência maior de situações de vulnerabilidade social, onde professoras chegam e não permanecem. Esse fato nos faz pensar naquela criança que ali vive, ali está. Esse arranjo de “quadridocência” seria suficiente para oferecer a essa criança, carente de tantas coisas, uma Educação Infantil de qualidade? A bidocência e suas outras apresentações teriam esse poder?

Outro aspecto evidenciado nesse grupo de entrevistas é a ausência de uma formação para os/as professores/as de Educação Infantil que atuam na bidocência, o que implica um 'descaso' com esses sujeitos e revela a pouca importância que, por vezes, gestores municipais destinam a essa etapa inicial da Educação Básica, tornando-se um elemento que se problematiza no estudo.

Um desdobramento adicional dessa discussão é a também ausência da identidade do/a professor/a de Educação Infantil. Ser professor/a I em Niterói pressupõe a prestação de concurso público que possibilita atuação, tanto na Educação Infantil, em período parcial ou integral, como na primeira etapa do Ensino Fundamental. Não há diferenciação de cargo. Por ocasião da convocação, as vagas são expostas e preenchidas, conforme a classificação no concurso, garantindo ao professor/a I a atuação em ambas as etapas. Sendo assim, pode-se considerar que, na prática, em Niterói não há uma identidade de professor/a de Educação Infantil. O cargo de professor/a I pressupõe mobilidade do profissional entre os níveis de ensino, o que dificulta ainda mais a criação dessa identidade, conforme expõe a entrevistada de nosso primeiro grupo:

*[...] embora o concurso específico não garanta tudo porque nenhum concurso garante tudo, mas não temos concurso específico, temos uma possibilidade de as pessoas transitarem por diferentes etapas. Nessa perspectiva, uma professora de português do quarto ciclo, se ela tem curso normal ou se ela tem Pedagogia, ela pode em algum momento da vida ir para a Educação Infantil. Por N razões: porque*

*é o direito dela; porque tá na lei; porque tá cansada; porque quer ter outra experiência; porque tá com filho pequeno e aí, quer acompanhar mais de perto e quer aprender sobre; porque quer estar na mesma escola em que o filho estará; porque quer ficar mais perto de casa. Então, isso permite que as pessoas, sem conhecer a Educação Infantil, venham para a Educação Infantil (Violeta, 2024).*

No caso das Umeis que funcionam em horário/tempo integral, o fato de não existir um concurso público para o cargo de professor/a 40h, como em outros municípios, na prática, abre os portões dessas Unidades para uma diversidade de professores com diferentes cargas horárias de trabalho e de planejamento. Até bem pouco tempo, tínhamos na rede municipal professores/as regentes que trabalhavam com contrato, uma forma “econômica” para os cofres públicos e precária para suprir a carência de professores/as. Porém, desde 2019, após o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) e os professores/as aprovados no concurso de 2016 se mobilizarem e recorrerem à justiça, os contratos foram suspensos e os professores/as concursados empossados. Atualmente, a contratação temporária ainda existe na Rede, porém para o provimento de outros cargos, como professor/a especializado/a de apoio e merendeiras.

Essa ação trouxe para as Umeis de horário/tempo integral uma situação nova: os/as professores/as parciais (24h/semanais), que atuam em apenas um dos turnos. Essas Umeis precisaram se reformular para acolher esses profissionais, ampliando ainda mais o quadro de professores/as<sup>5</sup> que compartilham a regência na bidocência.

Controvérsias à parte, as nuances de profissionais para realizarem o mesmo tipo de trabalho, recebendo diferentes salários e com diferentes tempos de planejamento para realizarem o mesmo tipo de atribuições requer muito ‘jogo de cintura’ por parte da direção das Umeis, visando evitar conflitos e organizar da melhor maneira possível o dia a dia da unidade escolar. Entretanto, analisando essa “organização” numa escala mais ampla, essa é endossada pela FME e trata-se de mais um aspecto que contribui para que a bidocência não se configure como uma política pública. O fato de não haver critérios definidos, a começar pelos docentes que nela atuam, com tantos atores em cena, possibilita reflexão sobre qual papel cada um exerce nessa experiência tão

---

5 Composto por i) professores/as I de 24h, em um único turno; ii) professores/as I de 24h, com dupla regência; iii) professores/as I com duas matrículas de 24h e, por último, iv) professores/as de Educação Infantil com carga horária de 40h. Esses últimos são minoria, devido à transformação do cargo de agente educacional de Educação Infantil em Professor/a de 40h de Educação Infantil sem que houvesse concurso público, visto que nunca houve na Rede um concurso para preenchimento desse cargo.

complexa de atendimento à Educação Infantil de horário/tempo integral, especialmente quando se pensa na indissociabilidade entre o cuidar e o educar que uma dupla de docentes pode construir.

Após essa necessária contextualização sobre o provimento de cargos dos profissionais do Magistério e as contraditórias e diferentes realidades de trabalho que os envolvem para a realização da mesma função com as crianças, tem-se, no dia a dia das Umeis, linhas tênues e outras não tão suaves assim que os separam, quando deveriam entrelaçar-se, unindo e tornando o laço forte para a composição de uma categoria de docentes da Educação Infantil na Rede, uma identidade que poderia figurar em um cargo único que seria o de Professor I de Educação Infantil para todos os que nela atuam, configurando mesmo salário, carga horária de trabalho, e conseqüentemente, mesmo tempo de planejamento. Conforme encontramos na afirmação de Rosa (2024): *"se todos fossem professores de 40h, a escola ia funcionar melhor, mas, nos moldes atuais, para o governo significa gastar ainda mais"*.

Estando a par do cenário diverso em que figura a Educação Infantil em tempo integral do município, percebe-se a dificuldade em se criar uma identidade para esse docente. Conforme expõe Oliveira (2013, p. 62), "o que constitui o grupo ou corpo profissional é justamente o sentimento de pertencimento comum, que começa mesmo antes do ingresso no local de trabalho". Barros (2024, p. 137) complementa: "Trata-se de uma questão de identidade e de formação. Quanto mais nos identificamos com uma causa, mais nos dedicamos a compreendê-la. Mais nos dispomos a construir, desconstruir, reconstruir entendimentos sobre ela e assim vamos nos constituindo". É isso o que se depreende da fala de Rosa (2024), ao propor exatamente alternativas para que o trabalho na bidocência constitua uma identidade ao docente da Educação Infantil: *"O professor ao ser reconhecido como docente da Educação Infantil de horário integral, cria uma identidade, se sente pertencente ao grupo e valorizado em seu trabalho"*.

Conhecendo um pouco mais do corpo docente, voltamos nosso olhar mais especificamente às entrevistas. Nossa primeira inferência sobre esse grupo diz respeito à formação das 8 entrevistadas. Constatamos que todas têm nível superior completo;

6 tem especialização na área de educação; 1 está cursando a pós-graduação *lato sensu* e 1 delas fez mestrado em psicologia, com temática em Educação Infantil. A partir desses dados, pode-se depreender que a instituição do plano unificado de cargos, carreira e vencimentos dos servidores da FME, por meio da promulgação da Lei Municipal n.º 3067/2013, proporcionou às profissionais sentirem-se valorizadas e incentivadas a investirem em sua formação docente, buscando por conta própria o que pode trazer, além da prática mais coerente e qualificada, um retorno financeiro a longo prazo.

Relacionando tal situação à formação em geral, percebe-se também a preocupação das professoras com sua formação continuada, fato que a professora Acácia coloca como um dos pilares de suporte da bidocência:

*[...] jamais colocando em dúvida a importância da bidocência, (...) eu tenho certeza que teriam que ter processos formativos que ajudassem a aproximar os entendimentos, porque todos nós estamos aqui pela mesma formação, prestaram concurso de entrada, mas as vivências, as bagagens são muito diferentes. E eu sei que a gente tem referenciais, tem PPP, a gente tem políticas públicas que nos indicam qual direção que a gente deve caminhar, porém, muitos professores chegam com suas bagagens, e, às vezes, o senso comum acaba prevalecendo. Esse ponto eu acho que é um dificultador na bidocência, porque, como nem todo mundo tem o mesmo olhar e é claro que nem todo mundo vai ter exatamente o mesmo olhar. Mas se pelo menos, as pessoas tivessem o entendimento parecido de que esse é o documento que nos rege, é isso que a gente deve fazer com as crianças ... (Acácia, 2024).*

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

Há ainda outra questão apontada pelo grupo docente e que não passou despercebida pela professora Amarilis (2024):

*[...] é muito sobrecarregado esse trabalho das duas professoras. Se tem uma aula de educação física, pelo menos tem uma atividade extra, mas não é sempre que*

*tem algum professor. Porque a Educação Infantil não tem professor de educação física, de recreação, de nada...O que acontece, é que às vezes sobra horário dos professores que atuam no ensino fundamental e eles cumprem nesse horário, essa sobra ou então essa dupla regência que eles solicitam se forem numa Umei perto da onde eles trabalham e nunca dá tempo de atender todas as turmas. É assim que tem essa aula de educação física em algumas escolas e outra não e como o tempo é pouco, não atende todas as turmas da escola. A preferência sempre é atender aos mais velhos.*

A rotina com horários fechados e engessados, moldados por uma noção de instituição escolar alicerçada nas escolas do Ensino Fundamental, traz para a bidocência nas Umeis de horário/tempo integral uma divisão de tarefas e a sua alternância por parte dos/das professores/as. Para além dessa discussão, se pensarmos na nomenclatura que é utilizada, visualizamos um outro motivo para as Umeis serem organizadas dessa maneira. O emprego do termo "horário" integral revela, conforme expusemos ao longo do trabalho, a concepção de Educação Infantil e de criança que está posta na Rede: "Horário" nos remete a extensão de horas, à organização do tempo em função das horas estendidas de atendimento educacional às crianças pequenas, enquanto o termo "tempo integral" vem carregado de qualidade.

Nesse sentido, podemos inferir que qualidade não é uma prioridade para os gestores, havendo assim espaço para o 'horário' figurar nas documentações, legislações municipais e no dia a dia das Umeis, além de ter suas horas preenchidas por atividades que nem sempre oportunizam o respeito ao tempo da criança para realizá-las e nem sua condição de 'ser criança'.

Para além da organização dos horários, outra questão apontada durante as entrevistas foi a estrutura física das Umeis, comprometendo a inseparabilidade entre o cuidar e o educar, conforme pontua Violeta:

*As estruturas físicas das unidades comprometem o trabalho pedagógico e fazem com que o cuidar ainda seja uma palavra separada do educar. Eu defendo, eu não me lembro de ter visto isso publicado, mas eu acho que nós já deveríamos na Educação Infantil, teoricamente e legalmente, nem falar mais no cuidar, falar em educar. Numa concepção de que você não cuida sem educar e você não educa sem cuidar, mas entendo que as pessoas ainda precisam ouvir a palavra educar para se educarem de que não precisa. Quando você educa uma criança, quanto mais nova ela for, maior cuidado físico exige (Violeta, 2024).*

As falas das/os professoras/es e das profissionais da FME evidenciaram a forma como esse e outros aspectos reverberam no dia a dia das Umeis. Muitas foram as narrativas em que as docentes se queixavam do engessamento da grade de horários e da correria que a ausência de tempo causava no dia a dia, como podemos visualizar por meio nas narrativas a seguir:

*Apesar das crianças ficarem mais tempo dentro da escola, o tempo não é todo organizado para a parte pedagógica. Ele é bem pouco. Eu vejo que se organiza mais nas questões relacionadas às refeições, tudo tem um tempo muito contado, não pode atrasar cinco minutos porque senão atrapalha a outra turma (Amarilis, 2024).*

*Depois do recreio é aquela corrida de lavar a mão, almoço porque, pra ter horário pra todo mundo almoçar não temos um refeitório decente pra atender mais crianças, não temos a modulação de merendeira pra poder adiantar. Isso tudo envolve a falta de espaço porque se tivesse mais espaço, você não tinha que sair pro outro sentar na mesa (Dália, 2024).*

As afirmações acima expõem como, na bidocência, a falta de estruturação e organização a tornaram responsável por suprir demandas que ocorrem nas Umeis de horário/tempo integral: “*tudo é porquê são duas! (Margarida, 2024)*”. Essas falas vão ao encontro da fala de outra docente que reforça, mais diretamente, o atendimento das crianças com deficiência: “*não tem professor/a de apoio para todas as crianças com deficiência, aí seu aluno está em crise e quando você pergunta na direção se tem alguém para ajudar, escuta assim: não estão as duas professoras hoje?*” (Margarida, 2024). Essas narrativas se complementam e apontam como a precarização do trabalho, associada à ausência de profissionais para atuarem com as crianças com deficiência afeta o dia a dia dos/as docentes, sobrecarregando-os/as.

Tal situação possibilita o entendimento de que, mais uma vez, se não há o/a professor/a especializado, a lacuna deverá ser preenchida por um/a dos/as docentes, referendando essa situação e tantas outras que se apresentam nesse panorama que se trouxe a esta seção. Analisando esses e outros registros trazidos pelos/as professores/as, percebem-se muitos desafios enfrentados no dia a dia integral das Umeis no município de Niterói.

Todavia, não se pode desconsiderar as potencialidades desse trabalho (bi)docente. Na maioria das falas, percebe-se que as entrevistadas consideram que “*Bidocência é uma ideia é excelente!*” (Orquídea, 2024), assim como expressa também Jasmim: “*A bidocência pode ser considerada esse indicativo de qualidade, como eu tava falando agora, você entende que se a pessoa, ela tá ali, estudou com essa visão pedagógica, então você tem a qualidade do trabalho*” (Jasmin, 2024).

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

para a dupla 'dar certo', é preciso que ela se 'dê bem', esteja alinhada e que estabeleça um bom relacionamento com a parceira, para que haja fluidez no trabalho:

*A gente consegue fazer um trabalho bacana e enriquece quando tem duas com estudo que é direcionado e tá sabendo o que tá fazendo. É melhor porque chegam junto, não fica uma só regendo: olha, vamos fazer isso e fica uma coisa assim, mais comprometida. Eu acho que a bidocência é essencial, principalmente nessa idade de pequenininho (Jasmin, 2024).*

Algumas delas frisam a importância da parceria para a bidocência dar certo, considerando que o compartilhamento de ideias, do fazer pedagógico e de espaço se funde na rotina diária das Umeis. Em outros termos, apontam o bom relacionamento entre as duplas como uma potência da bidocência. Nesse sentido, a Professora Acácia (2024) afirma: "A amizade e empatia entre as duplas, é como um casamento. A gente passa muitas horas juntas. Passa mais tempo que com a nossa família!". Observamos tal proposição também na fala da professora Hortênsia (2024):

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

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

*A gente consegue dar continuidade ao trabalho que a outra começou... (Margarida, 2024).*

*É bom pra dividir as responsabilidades, fazer os relatórios avaliativos juntas. Planejar atividades juntas, uma pensa e a outra apresenta outras possibilidades para melhorar (Magnólia, 2024).*

*Compartilhar o fazer pedagógico, enquanto uma vê as agendas, a outra faz a rodinha. No outro dia troca, quem fez a rodinha, separa o material pra atividade. (Acácia, 2024).*

Conforme apresentado pelo grupo de docentes, o dia a dia da bidocência é permeado por uma série de desafios e potencialidades que se entrelaçam, tornando a experiência de trabalho única e, em um espectro mais amplo, o trabalho docente com as atividades e relações presentes nas instituições educativas, para além da regência de classe, incorporando outras atividades inerentes à educação, como a atenção, o compartilhamento e o cuidado (Oliveira, 2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bidocência foi apresentada ao longo deste artigo partindo de vários vieses e procedimentos, como o trabalho com a legislação municipal, entrevistas com docentes e pedagogo/as que atuaram na escrita do RCMEI 2022, único documento oficial da Rede que dedica um capítulo à bidocência, desde sua origem na Rede, em 2007. O referencial não tem a prescrição de uma lei; entretanto ele norteia, organiza e sugere como o trabalho pedagógico deve ser realizado na Educação Infantil do município e nesse caso, não regulamenta a bidocência, trazendo, assim, apenas um tardio (e pequeno) reconhecimento.

A junção dessas informações nos direcionou para o questionamento de nossa hipótese inicial, de que a bidocência poderia ser considerada enquanto uma política pública. Sintetizando as reflexões realizadas neste artigo, encontramos uma série de fatores que nos levaram a compreendê-la na condição de um aspecto interveniente na junção das políticas de Eiti e de Educação Infantil no município de Niterói. Essa inter-relação entre as políticas revelou a bidocência como uma alternativa, uma estratégia no trabalho docente com as crianças pequenas, no intuito de oportunizar a elas um olhar, aliás, dois, que proporcione a inteireza dos sujeitos.

Nesse sentido, as entrevistas endossaram esse modo de compartilhamento do trabalho pedagógico e de percepção da infância sob o olhar de dois/duas professoras/es atuando concomitantemente ao longo dos dois turnos que perfazem o tempo integral, partilhando responsabilidades, atribuições e desafios que surgem com o entrelaçamento do cuidar e do educar na sua rotina diária de trabalho. As falas trazidas à reflexão evidenciam um conjunto de desafios enfrentados pelos docentes no dia a dia de seu trabalho pedagógico nas Umeis, mas concomitantemente, expressam também as potencialidades de rotinas/trabalhos compartilhados por coletivos que se identificam como partícipes na construção de formações mais completas, seja para os professores em sua lida diária, seja para as crianças em suas percepções de infância(s) e direitos a conquistar.

Desta forma, consideramos que a bidocência, em Niterói, converge para se efetivar enquanto prática docente da Educação Infantil articulada ao Tempo Integral. A bidocência poderia ser considerada, assim, um desdobramento, uma estratégia advinda da união dessas duas políticas. No entanto, a seguinte questão emerge dessa situação: No trabalho integrado de cuidar-educar, essa hoje 'estratégia' poderia se firmar para

toda a Rede? Em caso afirmativo, e corroborando com as palavras de uma entrevistada, demonstrando o 'avanço' dessa prática, estará mesmo se firmando em qualidade formativa para as crianças com que se trabalha? A esse respeito, é digno de nota que, como já se pontuou no início desta produção, no ano de 2025, mais precisamente em 21 de janeiro, durante as férias escolares, houve a publicação da Portaria conjunta FME/SME nº 19/2025 que extinguiu a bidocência nos Greis 4 e 5, que correspondem à faixa etária da pré-escola, mantendo-a apenas às crianças de 0 a 3 anos.

Outro aspecto contemplado pelas entrevistas e que corroborou para desvendar algo que, para nós, estava subentendido nas documentações municipais e que de certa forma, não combinava com a perspectiva que eles propunham, é a diferenciação entre os termos "horário integral" e "tempo integral", discussão que muitas vezes foi fomentada pelo próprio modo como a documentação municipal trata o tema, ao denominar a política como "Educação Infantil de horário integral". Esse segundo termo carrega um significado relacionado ao quantitativo a mais de horas de permanência na instituição escolar e não a preocupação de ofertar às crianças um "tempo", um termo que, diferente do anterior, carrega consigo a ideia qualitativa – um tempo de qualidade para as crianças nas instituições que as acolhem.

Nessa perspectiva, compreendemos que a denominação 'cuidado' – mais ampla que a ideia de 'guarda, tutela ou proteção' – poderia nos encaminhar para a preocupação com um trabalho em Educação Infantil de 'tempo integral' de qualidade, sem que houvesse uma separação entre o cuidar e o educar.

Um último aspecto relevante para reflexão – e não menos importante, é a sua abrangência. Essa estratégia não figurou em todo o atendimento às crianças de 0 a 5 anos e onze meses mantidos predominantemente por verba pública, em Niterói. Existindo apenas nas Umeis e nos Núcleos Avançados de Educação Infantil – Naeis de horário integral e deixando de fora centenas de crianças matriculadas nas Umeis de horário parcial e nas creches comunitárias conveniadas, o que configura uma 'focalização' desse aspecto em instituições com determinados padrões diferenciados das demais Umeis do município.

Este artigo favoreceu, assim, a reflexão sobre a bidocência – estratégia com suas fragilidades e potências, demonstradas pelas falas docentes – um modo de compartilhamento do trabalho pedagógico e de percepção da infância sob o olhar de duas, três ou até mesmo quatro professoras atuando concomitantemente ou não, nas Umeis de horário/tempo integral, partilhando os desafios do entrelaçamento entre o cuidar e educar.

Em síntese, acreditamos ter conseguido alcançar o objetivo de analisar a bidocência e sua aproximação com as políticas públicas de Eiti e a Educação Infantil, em Niterói. Por meio das entrevistas, conseguimos trazer sentido às nossas discussões relacionadas ao trabalho docente, ao apresentar o olhar das/dos profissionais que participaram da escrita do RCMEI e dos/as professores/as que experienciam a bidocência no seu dia a dia, procurando refletir sobre esse tipo de compartilhamento do trabalho pedagógico e de percepção da infância sob o olhar de duas professoras atuando concomitantemente ao longo dos dois turnos de trabalho que perfazem o tempo integral, partilhando responsabilidades, atribuições e desafios que surgem com o entrelaçamento do cuidar e do educar na sua extensa rotina diária de trabalho.

Esses questionamentos e discussões não se esgotam com a divulgação deste artigo; pelo contrário, instigam-nos a refletir ainda mais sobre o distanciamento entre o discurso disseminado e perpetuado ao longo dos seguidos mandatos dos gestores municipais e a prática vivida na realidade das Umeis.

## REFERÊNCIAS

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis e DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educ. Rev.* [online]. 2015, vol.31, n.4, pp.95-119. 2015.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em 14/11/2022.

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

BRAZÃO, Palas Atena Lucas. **Política Pública de horário/tempo integral na Rede Pública Municipal de Niterói: Educação Infantil e Bidocência em questão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024, 152p.

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

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva** Florianópolis: Editora da UFSC, v. 17, n. especial, p. 11-24 jul./dez. 1999.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 – meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33 (2016).

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; SIRINO, Márcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projetos de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: BERNARDO, Elisangela; CAVALIERE, Ana Maria Villela; MOLL, Jaqueline. **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba, Ed. CRV, 2018.

GUIMARÃES, Daniela. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. In: Anped 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4807--Int.pdf>. Acesso em 18/04/2026.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. 1-18, 2020.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, n.80, p. 15-31, abr. 2009.

NASCIMENTO, Alessandra Victor do; MARCONDES, Maria Inês; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação Integral e(m) tempo integral: analisando as organizações curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. **Revista COCAR**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 27-51, 2017.

NASCIMENTO, Ana Paula do; FIGUEIREDO, Fernanda; PEDROZA, Gabriela; VARGENS, Patrícia; KRAMER, Sonia. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sonia. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2012.

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

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em 02/12/2022.

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

## NOTAS

### TÍTULO DA OBRA

#### **POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM HORÁRIO/TEMPO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE NITERÓI: A BIDOCÊNCIA EM QUESTÃO**

Public Policy on full-time early childhood education in the municipal school system of Niteroi: co-teaching in question

**Palas Atena Lucas Brazão**

Mestra em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói

Niterói/RJ, Brasil

[palasalbrazao@edu.unirio.br](mailto:palasalbrazao@edu.unirio.br)

<https://orcid.org/0009-0003-1817-8640>

**Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho**

Doutora em Educação

Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEdU

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO

Rio de Janeiro/RJ, Brasil

[ligia.coelho@unirio.br](mailto:ligia.coelho@unirio.br)

<https://orcid.org/0000-0002-3892-3308>

### ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Rua Dr. Salomão Vergueiro da Cruz, 1730, CEP 24350-120, Cafubá. Niterói/RJ, Brasil.

### AGRADECIMENTOS

Agradecemos às colegas entrevistadas, que doaram seu tempo e em muito nos ajudaram na construção do artigo.

### CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

**Concepção e elaboração do manuscrito:** P. A. L. Brazão, L. M. C. da C. Coelho

**Coleta de dados:** P. A. L. Brazão

**Análise de dados:** P. A. L. Brazão

**Discussão dos resultados:** P. A. L. Brazão, L. M. C. da C. Coelho

**Revisão e aprovação:** P. A. L. Brazão, L. M. C. da C. Coelho

### CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Aprovação do comitê de ética – número do parecer: 62033303/número do CAAE: 68665123.2.0000.5285;

Data de aprovação: 27/07/2023.

### CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste

periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

**PUBLISHER** – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

**EDITORES** – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

**HISTÓRICO** – uso exclusivo da revista

Recebido em: 18-02-2025 – Aprovado em: 03-04-2026