

Integração ou ilusão? Práticas pedagógicas e expectativas das crianças e familiares relacionadas à transição da creche para pré-escola

Aluna: Dayane Fleming Oliveira Anastácio

Programa: Reitoria/USP

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Appezzato Pinazza

Resumo

Este estudo parte da suposição básica de que um processo educacional integrado e, portanto, sem grandes rupturas, pode favorecer o desenvolvimento e as experiências de aprendizagens das crianças, fato que, historicamente, tem sido apontado como grande desafio na perspectiva de uma educação integral, no mundo e no Brasil. Para compreender como as crianças e seus familiares vivem o processo de transição entre dois níveis da Educação Infantil: creche e pré-escola, a presente pesquisa qualitativa constou da observação sistemática dos processos educativos que têm lugar em um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente a um Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo; da análise de documentos legais e produzidos pelo CEI e de entrevistas com crianças, seus familiares e professoras de um agrupamento da referida instituição. Os resultados revelam pouca interlocução entre as realizações do CEI e da EMEI, o que pode sugerir que o processo de transição das crianças de um para outro nível da educação infantil não se faz de modo articulado e integrado. As observações das práticas do CEI e os depoimentos das professoras fornecem indicativos de que as ações educativas não são pensadas no âmbito de um projeto maior do CEI e, nem tampouco, de um projeto de integração CEI–EMEI. Os depoimentos dos familiares e das crianças ratificam o fato, indicando a ausência de uma clareza sobre os acontecimentos que marcam a sucessão, a continuidade do CEI para a EMEI.

Palavras-Chave: Educação Infantil; Transição; Integração creche-pré-escola.

1. Introdução

Este relatório refere-se à pesquisa sobre o processo de integração entre a creche e a pré-escola, atualmente denominadas pela Prefeitura Municipal de São Paulo, Centro de Educação Infantil (CEI) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), respectivamente. O intuito de elaborar este trabalho é o de demonstrar o investimento de pesquisa realizado, desde as leituras até a coleta de dados, e expor os resultados adquiridos neste empreendimento investigativo.

Primeiramente, para que seja possível elucidar o assunto a ser abordado, faz-se necessário retomar sucintamente o projeto inicial, o qual fez uma breve exposição histórica sobre a creche e a pré-escola, das origens aos dias atuais. O projeto traz indicativos, tendo como base a discussão traçada principalmente por Pinazza (1997) e Kuhlmann Jr. (2000), de que a creche surgiu no início da República destinada à população que estava à margem da vida produtiva, tendo assim, um caráter eminentemente assistencialista. Dessa forma, havia uma preocupação mais focalizada no acolhimento das crianças, com ações destituídas de um caráter pedagógico. Diferentemente, a pré-escola, a qual foi projetada na época do Império e consolidada na República, teve suas iniciativas marcadas pelas orientações froebelianas de jardim de infância, estando, desde o princípio, vinculada ao sistema educacional. Assim sendo, essas duas instituições emergiram de naturezas distintas refletindo a dicotomia entre o cuidado e a educação.

No Manifesto dos Pioneiros de 1932 foi possível apreender o começo de uma proposta de educação integral com articulação entre níveis de ensino, de modo que se denunciou a falta de continuidade existente até então. Após esse documento, as legislações que entraram em vigor como: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2001, as Diretrizes Curriculares da Educação infantil de 2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010; passaram a considerar a creche e a pré-escola como instituições educacionais pertencentes à Educação Infantil. Apontando-a, por meio da LDBEN, como primeira etapa da Educação Básica e enfatizando principalmente após o Plano Nacional de Educação a inseparabilidade entre o ato de cuidar e educar e a atenção que se deve dispensar às fases de transição para que ocorram

sem tensões e rupturas, atentando para o processo de desenvolvimento integral da criança. Ademais, convém destacar que estas legislações fizeram constantes referências às ações das famílias, que devem ser complementares às das instituições educacionais, sendo imprescindível haver uma articulação entre ambas.

Sob a luz desse contexto surgiram as seguintes questões de estudo: Em que medida a creche e a pré-escola, na prática do cotidiano escolar, compõe de forma integrada a Educação Infantil? Quais as expectativas dos familiares, que, teórica e legalmente, são considerados parceiros da instituição escolar na educação das crianças, em relação à fase de transição dos seus filhos da creche para pré-escola? Qual é a visão das professoras que atuam na creche sobre o processo de transição entre os níveis?

Feito o resumo do projeto inicial, por meio do qual se pode compreender o pensamento inaugural a respeito da pesquisa, faremos, no decorrer deste relatório, a exposição os resultados finais das atividades de pesquisa, tais como as leituras e coletas de dados, delineando análises destes últimos. Para que seja possível constatar os progressos deste processo de pesquisa este trabalho foi organizado da seguinte forma: a princípio há a exposição dos objetivos, em seguida discorre-se sobre a metodologia de pesquisa. Logo após, faz-se um delineamento dos resultados obtidos, refinando-os a partir de análises e para finalizar há uma conclusão, a qual explicita os avanços do estudo e aponta as dificuldades encontradas.

2. Referencial Teórico

Fazendo um retrocesso ao período da colonização do Brasil é possível apreender que naquela época surgem as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças menores de 7 anos. Trata-se de orfanatos, os quais foram mantidos pela Companhia de Jesus para atender aos órfãos vindos de Portugal (KISHIMOTO, 2001). Posteriormente, em torno da primeira metade do século XIX, são “criadas junto às Santas Casas de Misericórdia” e tendo como base as experiências européias, as rodas de expostos, que recolhia as crianças recém-

nascidas e supria as necessidades imediatas dos abandonados (PRIORE, op.cit.; KISHIMOTO, 1986 *apud* PINAZZA, 1997, p.15).

Com o transcorrer do tempo, no final do século XIX, aparecem, sob influência francesa, os asilos infantis, as escolas maternais e as creches. Esses locais foram mantidos por entidades filantrópicas, religiosas, médicas e higiênicas. Nestes bastava "oferecer educação religiosa e moral concomitantemente à guarda e proteção da criança" (PINAZZA, 1997; KISHIMOTO, 2001).

A creche foi pensada "à sombra da família", isto é, para reproduzir o que se idealizava que a família faria com o seu filho (HADDAD, 1991, p.21). A mesma autora ressalta:

Assim, a existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes. A creche, portanto, não legitimava a condição de mulher trabalhadora, devendo evitar e prevenir a desorganização da família. (p. 24)

Mediante essas circunstâncias, além de cuidar das crianças para que elas não ficassem à margem da sociedade, essa instituição também agia de modo a moralizar as famílias, mostrando-lhes que se tratava de um favor, ressaltando que estavam cumprindo um papel que não deveria ser seu. Demonstrando, portanto, para as famílias a sua incapacidade junto aos filhos.

As creches foram frutos da iniciativa privada e assumiram um caráter assistencial-filantrópico. Em suas dependências prevalecia a improvisação de recursos, atendimento, formação de profissionais e legislação. Essas características fizeram com que essas instituições passassem a ser vistas como "mal necessário", como "depósitos infantis" (KISHIMOTO, 2001).

Todavia, com o decorrer dos anos essa instituição foi recebendo especialistas que propiciaram mudanças em seu funcionamento. "É assim que observamos o enrijecimento dos horários de alimentação, sono, treino de toalete [...]", além de um cuidado extremo com a higiene que mantinha a criança passiva e isolada, com o intuito de evitar contaminações. (HADDAD, 1991, p.26)

Após vivenciarem essas situações, na década de 70, no Brasil e em outros países eclodiram movimentos sociais que passaram a reivindicar a creche "como um direito das mulheres trabalhadoras" (Idem, p.30). De modo que, após o processo de

abertura política, pós-ditadura militar, houve uma reivindicação do Movimento de Luta por creches em 1979, o qual propôs “a criação de uma rede de creches totalmente mantida pelo Estado, que tivesse a participação da comunidade na orientação e na escolha de seus funcionários” (idem, p.31). Essas contestações foram atendidas pela “Coordenadoria do Bem-Estar Social – COBES”, que se tornou responsável pela expansão dessas instituições. Ademais, as creches ganharam o reconhecimento do Estado com função de guarda e assistência às crianças pobres, estabelecendo-se um critério de seleção por renda.

Apreendidas as especificidades e o contexto no qual foram inseridas as creches, faz-se necessário a partir desse momento discorrer sobre os jardins de infância, os quais também são de suma importância para esse trabalho, uma vez que estes refletem as iniciativas da pré-escola. O jardim de infância, de cunho educativo e destinado a crianças de três a sete anos, foi criado por Frederico Guilherme Froebel em 1840, na Alemanha. Tinha como objetivo proporcionar o desenvolvimento pleno do indivíduo, compreendendo que era característica do ser humano a continuidade entre as fases da vida: infância, adolescência, adulta e velhice; defendeu assim, que a criança deveria ser educada desde que nascesse (PINAZZA, 1997).

Tendo como base esse pensamento, retomado por Pinazza, posteriormente, Froebel cogitou em seu projeto a necessidade de se preparar os pequenos para os níveis subseqüentes. Para isso planejou uma educação que conciliasse as ações livres das crianças com as orientadas pelos adultos. Além disso, formulou uma pedagogia pautada nos jogos, de modo que reconheceu o brincar como “a fase mais importante da infância” (FROEBEL, 1912a, § 30, p.54-55 *apud* KISHIMOTO, 2001, p.229).

O nome jardim de infância foi designado como metáfora de uma planta. De modo que,

[...] atribui-se à jardineira, a professora de educação infantil, e aos esforços conjuntos da escola e família, a tarefa de propiciar o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e moral da criança, principalmente pelo uso de jogos, à semelhança de um jardineiro que cuida carinhosamente de suas plantas (KISHIMOTO, 1988, p.58).

Além disso, é coerente pontuar que as atividades oferecidas para as crianças neste local corroboravam de maneira significativa com seu caráter educativo, pois envolviam o cuidado com o corpo, exercícios de linguagem e expressão, desenho, aprendizado de poesias e cantos, viagens, passeios, observação da natureza e também a formação religiosa (FROEBEL, 1913, p.3 *apud* KISHIMOTO, 1988, p.58).

A teoria de Froebel, ao se expandir pelo mundo, sofreu uma divisão que a fragmentou em dois extremos, pois houve lugares que enfatizaram apenas o aspecto do brincar livremente e outros enfocaram a parte dirigida pelo adulto. Esse último enfoque foi o que se difundiu nos Estados Unidos e que chegou ao Brasil.

Em 1875, instala-se no Brasil, sob responsabilidade da iniciativa privada, o primeiro jardim de infância, localizado no Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, com o intuito de preparar o indivíduo para a escola primária. Neste, são incorporados elementos do jardim de infância Alemão (*Kindergarten*), mas com algumas adaptações, feitas de acordo com as experiências vivenciadas naquele local. Em 1877, a cidade de São Paulo vivencia “uma experiência similar à do Rio de Janeiro. [Pois] o pastor protestante norte-americano George W. Chamberlain instala na Escola Americana o primeiro jardim de infância paulista”, o qual também contou com “a prática froebeliana em nível pré-escolar” (PINAZZA, 1997, p.27).

Esses fatos foram consumados durante o Império, período caracterizado pelo descaso atribuído à educação; conseqüentemente, o jardim de infância não foi reconhecido em suas especificidades pelos políticos e outras pessoas de destaques na sociedade. Logo, essas autoridades não tinham discernimento e confundiam o jardim de infância com asilos. Isto se deve ao fato de que,

a marginalização e o repúdio à educação infantil [manifestavam-se] no predomínio de valores como o de que para a criança de zero a seis anos bastava a educação doméstica, ou quando institucionalizada, requeria apenas a educação religiosa ou moral, acrescida de cuidados higiênicos, e não se cogitava de seu desenvolvimento integral em instituições adequadas, em parceria com a família e a sociedade” (KISHIMOTO, 2001, p.236).

Mediante essa visão acreditava-se que criar essas instituições era um desperdício financeiro.

Contudo, no final do Império em meio a várias efervescências tais como o as idéias republicanas e federalistas, as relações comerciais capitalistas, a defesa da

democratização e a crescente ideia de escolarização, intensificam-se os debates e as tentativas de reformas educacionais, e destes projetos de instrução pública surge a ideia de incorporação da pré-escola ao sistema oficial de ensino. Essas ideias surgem principalmente nas intenções reformistas de Rangel Pestana e Caetano de Campos, que não foram atendidas devido ao privilégio legal da escola primária. Desta forma,

somente através de uma manobra política do ex-deputado Gabriel Prestes (indicado, em 1893, Diretor da Escola Normal da Capital) e a providencial intervenção do Secretário do Interior Alfredo Pujol e do Presidente do Estado de São Paulo, Bernardino de Campos, torna-se possível, via um decreto governamental, a instalação do primeiro jardim de infância público paulista (KISHIMOTO, 1986, 1990 *apud* PINAZZA, 1997, p.37).

A legalidade do jardim de infância, portanto, só foi validada em 1896, por meio do Decreto nº342, o qual declarou a criação deste junto à Escola Normal da Capital. Em subsequente Decreto, no mesmo ano, foram estabelecidas as diretrizes do trabalho desta nova instituição, determinando que o jardim de infância fosse dedicado a preparar os alunos que se destinavam à escola-modelo preliminar, por meio da educação dos sentidos e dos processos de Froebel. Especificando que esta instituição era destinada às crianças entre 3 e 7 anos de idade (PINAZZA, 1997).

Nas práticas do jardim de infância paulista deu-se destaque ao trabalho diretivo e instrucional, enfatizando-se, nas atividades desenvolvidas, a questão disciplinar. Assim sendo, a ação espontânea defendida por Froebel foi vista como desordem, as atividades livres eram dadas apenas como recompensa do bom desempenho nas lições, além de que, os materiais que eram vistos por Froebel como importantes para que a criança pudesse explorar e manifestar a sua criatividade, foram utilizados unicamente para atender às finalidades instrucionais de ensinar as características estruturais destes objetos (PINAZZA, 1997).

Como se pode perceber, ao identificar o jardim de infância como estágio preparatório para a escola primária criou-se uma preocupação acerbada com o “desenvolvimento da intelectualidade infantil”, apartou-se assim desta instituição o sentido de educação integral defendido pela obra froebeliana. Dessa forma, apreende-se que “a forma como foram incorporados os preceitos froebelianos pela pré-escola paulista corresponde à prática de assumir, acriticamente, modelos educativos estrangeiros” (PINAZZA, 1997, p.247).

Outra questão característica dessa instituição é que embora ela tenha sido oficialmente delegada para a educação do povo, ela atendeu, na prática, as classes mais abastadas (KISHIMOTO, 2001). Vale ainda ponderar que

o projeto de assentamento da pré-escola no sistema oficial de educação limitou-se à presença do jardim de infância, instalado em 1896, até meados da década de 20, quando, então, o Governo investe na instalação de escolas maternais em parceria com as indústrias (PINAZZA, 1997, p.47).

Após esse panorama um pouco mais detalhado sobre as creches e os jardins de infância (instituição pré-escolar), é também imprescindível mencionar brevemente como se configurou a legislação, a qual influi diretamente sobre a atuação das instituições. No que tange à infância, ela apresentou-se da seguinte maneira: A Constituição de 1891 fora omissa, a de 1946 reconheceu o seu caráter de amparo e de assistência, a de 1937 fez menção aos cuidados especiais que deveriam ser dedicados à criança, e somente a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que introduziu ainda de modo incipiente a Educação Infantil como integrante do Grau primário (KISHIMOTO, 2001).

Com o transcorrer do tempo começou a haver questionamentos das práticas das creches e pré-escolas e assim, reivindicou-se “o direito à educação [para as] crianças de todas as camadas sociais”. Esses movimentos obtiveram como resposta a Constituição de 1988, que foi a primeira Constituição brasileira a fazer referências aos direitos específicos da criança sem circunscrevê-los à família (HADDAD, 1991). Além do que, propiciou pela “primeira vez o atendimento em creches e pré-escolas como direito à educação e dever do Estado” (SÃO PAULO, 1989 *apud* HADDAD, 1991, p.32).

Após essa lei, como já descrito no projeto inicial, outras surgiram demonstrando cada vez mais preocupação com a infância. Diante das novas delegações, surgiram também novos desafios a serem enfrentados como o de integrar o cuidado e a educação como dimensões inseparáveis e o de integrar creches e pré-escola como fazendo parte da Educação Infantil de modo a propiciar experiências envolvendo as crianças de zero a seis anos (ou de acordo com a legislação mais recente de zero a cinco anos).

As novas legislações, portanto, reconheceram o direito dos pequenos; dessa forma contribuíram para a mudança na concepção de infância, pois não coube mais

considerar as crianças como receptores passivos ou como “tábulas rasas” prontas para serem moldadas, como o era nas épocas acima descritas. Assim, “as crianças começaram a ser vistas como ocupando lugar de protagonistas de suas vidas, como cidadãos em desenvolvimento, ou seja, como atores sociais, como sujeitos de direitos” (NASCIMENTO, 2010, p.557).

Partindo dessa concepção que considera as crianças como “sujeitos de direitos” é importante verificar se o seu direito à **educação integral** está sendo efetivamente garantido. Dessa forma, é conveniente focar o olhar no modo como as instituições de Educação Infantil estão enfrentando o desafio da fase de transição do CEI para a EMEI. Isto é, se estão levando em consideração que, “a passagem do indivíduo entre contextos tem um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade, mas é também um terreno fértil à criação de “hiatos sociais”, geradores de conflitos, crises, exclusões” (ABRANTES, 2005, p.28).

Outro aspecto que justifica a atenção a ser dedicada à fase de transição entre níveis é o fato de que o ato educativo é “global e uno, onde cada interveniente e subsistema educativo não é mais do que uma parte de um todo, como um organismo onde cada órgão tem a sua especificidade, mas tem de colaborar em uníssono com os outros para a boa harmonia do corpo” (PIPA, s/d, p.8). Assim, no caso do CEI e da EMEI, com o objetivo de haver uma boa integração entre ambos de modo a evitar tensões, é necessário estabelecer um diálogo propiciando trocas de informações entre a equipe escolar, pais e crianças, para que presente e futuro possam se apoiar em prol de uma educação de qualidade. De acordo com Pipa (s/d):

Uma educação de qualidade tem de [se] assentar numa continuidade devidamente articulada, resultante da coordenação conjunta e da valorização de experiências anteriormente adquiridas [e a adquirir] que, comungadas num processo de reflexão-ação serão o elemento aglutinador de uma nova perspectiva educativa, de uma educação de efetiva qualidade. (p. 3-4)

As orientações dos documentos legais que regem a educação brasileira reforçam progressivamente a necessidade de superação das dicotomias, defendendo a articulação entre os níveis. Em ordem cronológica é possível constatar que o Plano Nacional de Educação (2001), no item *Diretrizes*, explicita que:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de

desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. (p.5)

E, ainda, especifica que o Brasil deve “chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário de 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressarem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem ‘adaptação’ entre o que hoje constitui creche e a pré-escola” (p.5-6).

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituiu no 10º artigo, inciso III, que deve ser garantida:

[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2009, p.5)

Mais recentemente, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica ponderam no 2º parágrafo do inciso III, artigo 18, que "a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento" (BRASIL, 2010, p.7). Neste mesmo artigo, nos incisos anteriores, I e II, há uma importante explicação do que significa dimensão orgânica e sequencial, mencionando que:

[...] a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, **sem perder o que lhes é comum**: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes;
a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, **contínuo** e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos. (BRASIL, 2010, p.7)

Como se pode perceber, as legislações as quais têm por pressuposto reger as práticas escolares defendem de modo cada vez mais explícito a continuidade de modo a propiciar uma transição mais tênue entre as etapas educacionais.

É justamente por todos esses fatores diretamente ligados à fase de transição que ela se torna um excelente objeto de pesquisa. Delineando-se mais intrigante quando se trata de investigar a transição entre duas instituições que atualmente fazem parte de uma mesma etapa da Educação, mas que historicamente trilharam caminhos diferentes. Assim, levantam-se as seguintes inquietações: na prática do cotidiano escolar as legislações atuais, que falam da integração, estão sendo postas em forma de ações educativas? Quais os fatores que podem favorecer ou dificultar o processo de transição/integração entre os níveis da educação infantil? Como é que os diferentes atores envolvidos (professoras, crianças e familiares) vivenciam o processo de transição?

3. Objetivos

Tendo como base o projeto inicial estabeleceram-se como objetivos inaugurais:

- Averiguar como ocorre a transição da creche para pré-escola;
- Analisar as propostas expressas nos documentos legais, como os Projetos Pedagógicos e os Planos de Ação formulados pelo Centro de Educação Infantil (CEI) e pela Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI);
- Investigar as expectativas dos pais em relação a essas questões e qual a relevância destas expectativas para a instituição educacional.

Ao iniciar o processo de pesquisa sentiu-se a necessidade de ampliar a investigação apontada pelo último item, de modo que se buscou compreender não somente as expectativas dos pais em relação a esse estágio de transição, mas também a das crianças, que sofrem diretamente esse processo. Além disso, estendeu-se a averiguação procurando-se apreender qual a posição das professoras frente a essa fase em que elas têm direta interferência. Assim sendo, podem ser inclusos como objetivos deste trabalho:

- Indagar as expectativas das crianças frente a essa fase de transição.
- Discutir a visão das professoras do último estágio do CEI em relação a esse momento.

4. Traçado Metodológico

A pesquisa descrita neste relatório, conforme mencionado no projeto inicial é de natureza qualitativa (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ,1999) e, para melhor fundamentá-la, optou-se por um estudo de campo. O local escolhido foi um Centro Educacional Unificado (CEU), localizado na cidade de São Paulo, que abriga em sua estrutura os níveis da educação infantil (CEI e EMEI) e do ensino fundamental I e II. Supôs-se, portanto, ser um ambiente que oferece a composição propícia para a investigação a respeito da integração/processo de transição entre a creche e a pré-escola.

4.1. Contexto de Pesquisa

4.1.1. Considerações sobre as instituições designadas “Centros Educacionais Unificados” (CEUs)

Essencialmente sob a luz do livro “Educação com qualidade social: A experiência dos CEUs de São Paulo” (2004) é possível discorrer sobre o Centro Educacional Unificado (CEU), o qual foi inspirado por um projeto de educação popular, que teve como referência histórica a “Escola Parque”. Esta última foi criada em 1950, como integrante do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), na Bahia, o qual continha também quatro “Escolas-Classes”; o intuito era o de “alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança” (EBOLI, s/d *apud* PADILHA; SILVA, 2004, p.13). O referido CECR foi planejado por Anísio Teixeira conforme a solicitação do governador Otávio Mangabeira, o qual ficou preocupado com a situação de abandono da infância diante da falta de escolas (EBOLI, 1969). Dessa forma, o CECR foi instituído como um centro de educação popular de tempo integral, e ficou localizado propositalmente em bairros onde se concentrava a população de baixa renda econômica (EBOLI, 1969). Assim sendo, foi pensado para agregar quantidades, mas com qualidade educacional.

Tendo principalmente a semelhança no que se refere à atenção dedicada à população das áreas mais pobres, os CEUs foram planejados almejando o

desenvolvimento da comunidade e buscando potencializar o princípio da Cidade Educadora. Logo, inspiraram-se “na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar” (PADILHA; SILVA, 2004, p.15). Para isso, reuniram-se em um mesmo espaço unidades educacionais, culturais e esportivas, de modo que a arquitetura foi projetada para favorecer a integração e melhor comunicação dessas unidades.

Estes centros pautam-se em uma “concepção de educação que vê a realidade como construção histórica, cultural, social e plural, portanto dinâmica, contraditória e passível de mudança” (PADILHA; SILVA, 2004,p.28). Além disso, é imprescindível pontuar que estes têm como missão, “contribuir para ressignificar a educação pública do município de São Paulo” (Idem, p.35). Tendo assim, como meta fundamental promover a “qualidade social da educação”, a qual é possível a partir do momento em que a

educação passa a ser concebida em função dos reais interesses e necessidades da comunidade local que, por sua vez, passa a acompanhar e avaliar continuamente, entre outras as ações dos próprios gestores públicos em relação às políticas públicas educacionais a elas diretamente associadas e integradas (Idem,p.50).

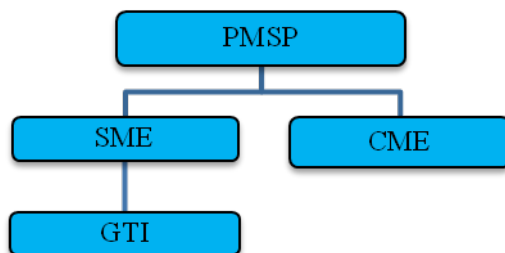
Os CEUs são uma inovação educacional promovida pela prefeitura de São Paulo na gestão de 2001-2004. Estes foram criados pelo Decreto Municipal nº 42.832, em 6 de fevereiro de 2003. A especificidade desses centros de relacionar o setor da educação com os da cultura e do esporte incitou a necessidade de se pensar em um Regimento interno próprio para os CEUs, uma vez que, seria inviável para a unicidade das ações que cada setor transpusesse para esse local o seu modo administrativo e o seu regimento. Mediante essas circunstâncias elaborou-se o Regimento Padrão dos CEUs, o qual foi aprovado pelo Decreto 45.559 de 30 de novembro de 2004.

A partir desse Regimento Padrão é possível apreender que os centros educacionais unificados têm como objetivos:

- “promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos”;

- “ser um pólo de desenvolvimento da comunidade [e de] experiências educacionais inovadoras”;
- “promover o protagonismo infanto-juvenil”.

O Centro em questão pertence à Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo (PMSP), sendo dirigido pelas orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME). Tem como principal característica a multidimensionalidade; desta forma, a SME articula-se com a: Secretaria Municipal de Cultura – SMC; Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação – SEME; Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social – SMCIS e com a Secretaria Municipal das Subprefeituras – SMSP. Esta articulação é estabelecida em prol da administração do CEU constituindo o Grupo Técnico Intersecretarial - GTI; que se caracteriza hierarquicamente da seguinte forma:



A organização interna dessa multidimensionalidade é estabelecida por meio de três núcleos (núcleo educacional, núcleo cultural e núcleo de esporte e lazer); unidades educacionais; unidades especiais e por diversos espaços. As unidades educacionais são constituídas pelo(a): Centro de Educação Infantil (CEI); Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). As unidades especiais compõem-se de padaria-escola e telecentro. Por fim, os espaços contemplados nessa estrutura são: teatro; ateliês; estúdios; biblioteca; sala multiuso; quadra poliesportiva; piscina; sala de dança e ginástica; pista de skate; áreas livres de uso comum.

Vale pontuar que os núcleos, as unidades e os espaços são dispostos de modo a propiciar a horizontalidade de suas relações. Além disso, todos estes não devem deixar à margem o intuito educacional; assim sendo, a integração entre eles é garantida pelo Projeto Educacional do CEU. A elaboração deste é de responsabilidade do Colegiado de Integração, o qual é composto: pelo gestor(a) – o responsável legal pelo Centro; dois membros de cada um dos núcleos; diretor(a) de

cada uma das unidades educacionais; 3 representantes de outros equipamentos sociais do entorno do CEU; e 15 membros eleitos pelos alunos, pais e representantes da comunidade do entorno do CEU, sendo 5 alunos, a partir do 4º ano do Ciclo I do Ensino Fundamental, 5 pais de alunos do CEU e 5 representantes da comunidade (SÃO PAULO, 2009).

São essas as peculiaridades explicitadas que diferenciam os CEUs das demais instituições educacionais da rede municipal de ensino. Todavia, é imprescindível salientar que a SME de São Paulo negou "às unidades educacionais que fazem parte destes complexos quaisquer tratamentos diferenciados em relação às demais escolas" (PADILHA; SILVA, 2004, p.35). Assim sendo, de acordo com o art.19 do Capítulo III do Regimento Padrão "as unidades regulares do CEU são regidas pela mesma legislação e orientam-se, de forma geral, pelos mesmos planos, diretrizes e políticas públicas que as unidades similares instaladas fora dele".

Após relatarmos resumidamente a história do CEU e o seu funcionamento, é importante também apreender as especificidades das instituições de Educação infantil (CEI e EMEI). Uma vez que a pesquisa de campo está sendo realizada em um CEU, porém os dados coletados são referentes ao CEI e a EMEI que estão localizadas dentro deste.

4.1.2. O Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)

Para que seja possível compreender melhor as instituições em questão é essencial, mais uma vez, recorrer a um Regimento, pois conforme definição da CME que consta no inciso II da Orientação Normativa 1/04 "por Regimento entende-se o conjunto de normas que define a organização e o funcionamento da unidade educativa e regulamenta as relações entre os diversos participantes do projeto educativo, contribuindo para a realização do projeto pedagógico da Escola".

Dessa forma, pautando-se na orientação normativa 1/04 - SME que delinea o Regimento da Infância, é possível apreender o que é estabelecido de modo padrão como: a concepção de Educação, de Criança, de Unidade de Educação Infantil, dentre outros fatores que estão diretamente ligados a esta última. A concepção de Educação considerada por essas normas é a de instrumento de construção e não de

mera reprodução; estabelece, também, o brincar como forma de intermediar a aquisição do conhecimento, considerando-se que é pelo conhecimento que se pode exercer a liberdade, de modo a implicar transformações “do homem, da natureza e da sociedade”. Tendo em vista tais ponderações, espera-se valorizar nas práticas educativas o envolvimento com o lúdico e o incentivo ao desenvolvimento da identidade individual e coletiva; da autonomia; da participação democrática; da curiosidade; da criatividade; da reflexão crítica e da superação das desigualdades.

A concepção de criança defendida no inciso IV da Orientação Normativa a entende como "sujeito de direitos, ativa e competente", "produtora de conhecimento e de cultura", criativa e capaz de construir significados a partir de suas relações sociais e com o meio; declarando-a como detentora do "direito à voz", devendo "ser levada a sério, [ter] as suas idéias e teorias ouvidas, questionadas e desafiadas" (SÃO PAULO, 2004, p.4). No que concerne à concepção da Unidade de Educação Infantil estabelece-se que esta tem por objetivo propiciar múltiplas relações entre adultos e crianças, preparar espaços que ofereçam oportunidade de interação entre crianças de diferentes idades, de modo a possibilitar que os pequenos ampliem suas experiências, enfrentem desafios, realizem trocas entre os pares sendo capazes de diferenciar o eu do outro e o coletivo do individual, incentivando sempre "a criatividade, a cooperação, a solidariedade, a autonomia e a cidadania, oportunizando a voz e a vez das crianças, desde as mais pequeninas" (SÃO PAULO, 2004, p.5). Por fim, assinala-se que as instituições de Educação Infantil não devem visar à preparação para o Ensino Fundamental.

Além dessas concepções, convém destacar do documento em questão os apontamentos sobre o espaço e a avaliação, uma vez que estes fatores estão diretamente vinculados à prática do cotidiano escolar. No que diz respeito ao espaço, pontua-se que ele deva ser planejado e organizado de modo a atender os interesses das crianças e ser propício também para suas famílias. É essencial que acolha adultos e crianças, ultrapassando os limites internos da unidade de Educação Infantil devendo considerar as áreas externas à instituição; procurando assim, em todos os sentidos, oferecer um ambiente adequado a explorações, criações e experiências diversas. Para que isto seja viável é preciso haver um planejamento

coletivo, o qual leve em consideração a opinião das crianças. Este planejamento deve contar com a possibilidade dos improvisos frutos das descobertas.

Em relação à avaliação, o regimento dispõe que deve haver por parte do “educador (a)” uma reflexão sobre as atitudes das crianças, para que com base em seus interesses possa reformular o planejamento. Logo, diz que

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessário uma sistematização através de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e suas formas de expressão, que oportunize também, o envolvimento das famílias, possibilitando que estes registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança, criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares (SÃO PAULO, 2004, p.22).

Esclarecidas as especificidades que devem ter as instituições da educação infantil (tanto o CEI quanto a EMEI), ficou evidente o que se espera dessas unidades educacionais.

4.1.3. Caracterização das Instituições focalizadas no estudo

4.1.3.1. CEU CEI Quinta do Sol

A pesquisa de campo foi realizada no CEU-CEI “Quinta do Sol”; localizado na periferia da zona leste. O espaço deste CEI é composto por: seis salas de atividades (sendo uma com trocadores); doze solários (espaço anexo às salas); um refeitório; um parque descoberto; um pátio coberto, contendo alguns brinquedos de plástico, como um escorregador, motocas, duas gangorras e um pequeno estofado de escalada e um espaço com algumas árvores denominado floresta.

Fora do espaço do CEI, mas dentro do CEU, as crianças utilizam a piscina, outro parque, e às vezes vão ao prédio onde se localiza o teatro. Todavia, como estes espaços são para todas as crianças do Centro de Educação Infantil (CEI) e também para as da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), há um rodízio entre as salas; visto que a regra diz que as crianças maiores não podem ficar nestes espaços junto às menores. Esta atitude é um indício da falta de contato das crianças do CEI com as da EMEI, o que pode ser visto como um ponto negativo quando atentamos para a transição entre esses dois níveis, uma vez que a falta de contato

entre os pequenos do CEI com os da EMEI pode tornar as questões da passagem, de um nível para o outro, mais obscuras.

Compartilhar os mesmos espaços possibilitaria às crianças maiores e às menores momentos para ficarem juntas, para ensinarem umas às outras, aprenderem, para construir “seu mundo de cultura através do estabelecimento de relações peculiares de confiança, de respeito e de amizade” (CARDOSO, 2004 *apud* PRADO, 2007, p.3); apresentando assim, “formas de sociabilidade que vão além da capacitação para a vida social adulta” (PRADO, 2007, p.2). São nessas formas de sociabilidade que as crianças criam entre si uma “relação de referência”, compartilhando, negociando, trocando experiências e inventando novas formas de brincar, rompendo assim com os preconceitos e com as teorias que dizem que elas não podem ficar juntas (PRADO, 2007).

De acordo com o Projeto Pedagógico (2011) o CEI conta com uma equipe docente de 49 professoras e atende 248 crianças de 0 a 4 anos, sendo estas distribuídas da seguinte forma:

SÉRIE	TOTAL DE TURMAS	ATENDIMENTO
Berçário I	2	15
Berçário II	3	30
Mini-Grupo I	6	78
Mini-Grupo II	5	125
Centro de Educação Infantil	16	248

Ainda em relação a este documento tinha-se o intuito, a princípio, de extrair as concepções de educação e de criança da unidade educacional em questão, uma vez que essas refletem o modo como a instituição pensa a infância; tal qual realizamos com o Regimento da SME. No que se refere à concepção de criança foi perceptível que ela estava descrita por meio de um texto intitulado “Sobre os buracos negros e as crianças”. Este texto foi escrito tendo como base as palavras apontadas pelas professoras como significativas para falar sobre a criança.

Analisando o referido texto percebe-se que a concepção de criança deste CEI vai ao encontro da concepção explicitada pelo Regimento da Infância, pois ambos fazem referência à criança como “sujeito de direitos”; “criativa” e que deve ser ouvida. É importante verificar também que neste texto do Projeto Pedagógico (2011) nega-se explicitamente o conceito de criança como um mero “vir a ser”, como o era nos princípios da creche, isso é perceptível pela seguinte frase: “Algumas pessoas

dizem que a criança é o ‘futuro’, mas na verdade a criança é o ‘presente’ e não pode esperar para ser bem acolhida, aprender e ser ‘feliz’” (p.19).

Além disso, é notável que embora o Projeto não tenha um tópico denominado concepção de educação, esta pode ser entendida pela leitura do texto da concepção de criança. Isto porque, se apreende deste, conceitos sobre a educação, que são explicitados no Regimento da Infância, como a valorização do lúdico, da autonomia, da liberdade e da identidade coletiva e individual.

4.1.3.2. CEU EMEI Braz Jaime Romano

No decorrer do segundo semestre de 2011 a pesquisa ficou concentrada no CEI, conseqüentemente, não se estabeleceu um amplo contato com a EMEI, de modo que se torna inviável realizar a caracterização do seu espaço físico. Assim sendo, as informações obtidas a respeito deste local são provenientes do site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, e do Projeto Pedagógico (2010), ao qual se teve acesso. Consta no referido site que esta escola possui uma equipe pedagógica de 34 professoras e atende 552 crianças de 5 a 6 anos, configurando-se de acordo com o quadro abaixo:

SÉRIE	TOTAL DE TURMAS	ATENDIMENTO	MÉDIA ATENDIMENTO/ TURMA
Infantil I	8	272	34
Infantil II	8	280	35
Escola Municipal de Educação Infantil	16	552	34

Do Projeto Pedagógico (2010) foi possível extrair “os fins e objetivos da educação” e a “concepção de infância” desta instituição. No que se refere ao primeiro “tópico”, constata-se que assim como a do CEI, a concepção de educação deste documento dialoga com os princípios do Regimento da Infância. Pode-se até dizer que no caso da EMEI os conceitos se aproximam ainda mais dos explicitados pelo Regimento, pois além de defender que haja nas práticas educativas a autonomia, a identidade individual e coletiva, e o lúdico, também faz referência ao respeito à diversidade e ao incentivo da criança como “agente transformador”.

Em relação à concepção de criança tem-se o seguinte trecho:

A concepção de criança mudou e evolui através dos tempos. Hoje ela é respeitada por ser um indivíduo que faz parte da sociedade e deve ser tratada como tal. Tem particularidades: movimento, curiosidade, espontaneidade, criatividade. Tem como características absorver os estímulos externos do ambiente e reproduzir o que vive (Projeto Pedagógico, 2010, p.75).

Como é possível perceber, mais uma vez trata-se de uma concepção que está de acordo com a do Regimento da Infância. Isto porque se pode apreender deste trecho as idéias de que as crianças são “sujeitos de direitos”, o que não está escrito explicitamente, mas está subtendido na frase que afirma serem indivíduos que fazem parte da sociedade e devem ser tratados como tal. Ademais, também demonstra valorizar a criatividade dos pequenos.

Todavia, mesmo abordando importantes conceitos a respeito das crianças durante a maior parte do trecho, na última frase nota-se um pequeno deslize que não contempla as capacidades das crianças como um todo. Tal frase diz que as características dos pequenos são “absorver os estímulos externos do ambiente e reproduzir o que vive”, o que reflete um pensamento no qual a criança se caracteriza como um ser simplesmente reprodutor da cultura, não levando em consideração que os pequenos também são capazes de produzi-la. O que pode ser corroborado por Bufalo (1997, p.73) quando nos diz: “crianças consomem produções culturais já prontas e produzem outras, criando novas maneiras de brincar, de ver o mundo e de se relacionar com os seus pares e com os adultos [...]”.

Com base nas informações e discussões acima tecidas foi possível adquirir uma compreensão sobre as instituições-alvo da pesquisa.

4.2. Estudo de Campo

Como técnicas de coleta de dados empregaram-se: observação do cotidiano do CEI e entrevistas semi-estruturadas com professoras, familiares e crianças do último período etário. Escolheu-se realizar observações do cotidiano escolar, pois acredita-se que “geram relatos ricamente detalhados de situações” que podem “trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.187).

Com a finalidade de apreender as minúcias da rotina do CEI pesquisado realizou-se observações diretas, as quais permitem concretizar exames cuidadosos

“do que está acontecendo, quem está envolvido, quando e onde tudo está acontecendo”¹. Para explorar estes fatores recorreu-se ao caráter não-estruturado, isto porque, não se partiu de um programa rigidamente planejado do qual não se poderia fugir, mas, pelo contrário, partiu-se de uma estruturação flexível que estava suscetível a captar o máximo de ações tanto das professoras, quanto das crianças. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008)

Assim sendo, antes de iniciar as observações elencaram-se algumas diretrizes, em que a pesquisadora pautou-se para não se perder diante da grande quantidade de informações contidas no ambiente escolar, tais diretrizes foram constatar: o envolvimento da criança com a atividade proposta; a interação professora-criança e a interação criança-criança. Esta atitude foi importante, pois, como afirmam Lankshear e Knobel (2008), em observações não-estruturadas

há o risco de o pesquisador tornar-se tão absorvido no que está acontecendo, que esqueça dos objetivos do estudo e comece a coletar dados mais adequados a objetivos de pesquisa totalmente diferentes (p.191).

Ademais, convém salientar que estas observações foram participantes, uma vez que, a pesquisadora esteve sempre disposta a atender a solicitação das professoras e a aceitar convites de atuação efetiva junto aos alunos. Mais especificamente essa participação pode ser classificada como periférica, que é aquela que “envolve uma mistura de participação plena, participação parcial e não-participação, dependendo dos eventos ou das atividades que estão sendo observadas”² (ibidem: 192).

As sessões de observação foram registradas em forma de anotações de campo, que consistem em descrições detalhadas do que se presenciou na rotina escolar. A vantagem desse registro é que as escritas são realizadas no momento em que estão sendo vislumbradas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Nesse processo investigativo recorreu-se também à análise de documentos tais como: os Projetos

¹ LANKSHEAR, Colin. e KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre. Artmed, 2008, p.187.

² Ibidem, p.192

Político-Pedagógicos, tanto do CEI quanto o da EMEI, o planejamento bimestral e as avaliações bimestrais das professoras do CEI.

Também foi empregada a técnica de entrevista, do tipo semi-estruturada, porque se mostrou “o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.172). Foram realizadas entrevistas para colher os pareceres dos pais, crianças e professoras do CEI em relação a essa fase de transição na qual todos esses atores estão envolvidos seja de forma mais direta ou indireta.

No encaminhamento das entrevistas optou-se pela gravação em áudio, pois ela “permite ao pesquisador captar boa parte da entonação do entrevistado, de sua qualidade de voz, de suas hesitações, autocorreções, desvios, etc.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.172). Além de que, possibilita ao pesquisador prestar mais atenção no que está sendo dito, uma vez que, esse não se preocupa excessivamente com anotações.

Constatou-se ainda, ser mais promissor para esta pesquisa recorrer às entrevistas semi-estruturadas, as quais contam com um roteiro previamente preparado, mas a pesquisadora utilizou-o apenas como guia, não ficando limitado por este e acompanhando a fruição ditada pelos entrevistados. Foram elaboradas questões abertas, que são aquelas que não têm respostas previamente preparadas, como sim ou não, mas servem “deliberadamente para encorajar os respondentes a opinar sobre algo, descrever suas experiências, esclarecer como eles vêem o mundo que os cerca e assim por diante” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.178).

No que se refere à configuração da entrevista é necessário esclarecer que elas foram realizadas individualmente, ou seja, envolvendo apenas o pesquisador e o entrevistado. Todas as entrevistas foram realizadas dentro da própria instituição educacional e, houve autorização expressa para a realização da pesquisa, das diretoras do CEI e da EMEI, e para o emprego dos depoimentos dos adultos e crianças. Vale pontuar que os depoimentos foram considerados na íntegra, isso significa que se respeitou a forma coloquial de expressão das professoras, crianças e familiares entrevistados.

Para finalizar, convém explicitar que a pesquisa de campo foi dividida em dois momentos de coleta de dados. De modo que, o primeiro momento deu-se em 2011,

no qual se realizaram sessões de observação com um grupo de crianças do último estágio (mini-grupo IIA) do Centro de Educação Infantil (CEI) e fez-se o levantamento dos dados do Projeto Pedagógico tanto do CEI quanto da EMEI. Além disso, ao final do ano foram realizadas entrevistas com os três principais agentes da instituição educacional: os familiares das crianças que alegaram que iriam continuar no CEI em 2012; as duas professoras do CEI (a do período da manhã e a do período da tarde) e por fim, com as crianças cujos pais foram entrevistados. O segundo momento foi concretizado no primeiro semestre de 2012, em que se efetuou a transcrição e análise das entrevistas efetuadas em 2011.

5. Resultados e Discussões

5.1. Observações de Práticas no CEI Quinta do Sol

A criança é um ser curioso, conhece o mundo primeiramente através dos sentidos e é movida por uma busca inesgotável de compreender e apreender tudo o que está ao seu redor. É essa força motriz que tanto nos intriga. As diversas propostas na rotina das crianças pequenas devem propiciar diferentes experiências e promover a exploração dos sentidos, aguçados com a escolha dos materiais, meios e suportes, que permitam o processo de criação. A partir dessas experiências, é possível dar forma ao mundo. Em sua relação com o mundo, as crianças são capazes de ir além dos objetos que lhes são apresentados. O objeto é um organismo que possui odores, sons e cores. Para olhar as coisas, empregamos todo o nosso corpo, que passa a ser o sujeito da experiência. (VIEIRA; GOZZI, 2010, p.111)

Para iniciar a pesquisa de campo primeiramente foi solicitado à coordenadora do CEI o Projeto Pedagógico, com o intuito de compreender as intenções educativas e concepções que elucidavam as práticas das profissionais daquela instituição. Logo após, iniciou-se o acompanhamento a partir do dia 21 de setembro de 2011, com frequência de uma vez por semana, da rotina do mini-grupo II A, crianças na faixa etária de 3 anos, mas que completaram 4 até o término de 2011. Havia 25 crianças matriculadas, mas foi verificado pelas observações que o número de pequenos que freqüentavam a escola era inferior: no máximo 18.

A sala deste mini-grupo não era muito grande e continha três mesas redondas, sendo que duas tinham sete cadeiras e a outra cinco. Constata-se por esta informação que a sala não tinha estrutura para receber todos os pequenos matriculados, uma vez que contava com apenas dezenove cadeiras. Além disso, neste local também não havia espaço para distribuir no chão mais de vinte colchonetes para a hora do sono.

As observações foram realizadas em sete dias, sendo seis em período integral e apenas um no período da manhã. Com o intuito de coletar o máximo de informações possíveis pediu-se permissão à coordenadora e às professoras para a realização de anotações a respeito do cotidiano educacional. Assim, a pesquisa foi realizada com o apoio de um roteiro, o qual tinha como foco as atividades propostas, o envolvimento das crianças com estas, a interação criança-criança e criança-professora. Como fruto das observações foi elaborado um registro para cada dia, explicitando-se estes aspectos elencados. Toda essa dinâmica teve como objetivo principal compreender o trabalho realizado no último estágio do CEI.

Dessa forma, sob a luz dos registros realizados é possível afirmar que há uma diferença explícita entre o trabalho desenvolvido pela professora do período da manhã e a do período da tarde. Isto porque, principalmente das 7h às 12h nota-se mais a presença de um sucedâneo de atividades, no qual não é perceptível o objetivo que a professora pretende atingir. O que suscita a seguinte pergunta: Será que a professora tem clareza de algum objetivo a ser alcançado junto às crianças?

Essa profissional recorre, frequentemente, aos mesmos recursos e materiais, sem propor desafios, avanços e sem seguir uma sequência de atividades que demonstrem continuidade. Conseqüentemente, apreende-se uma sucessão de atividades desconexas, as quais podem ser elucidadas por um quadro resumido a respeito da rotina, formulado com base nos roteiros de observação, vide:

21/09	28/09	05/10	19/10	26/10	16/11	30/11
Brinquedos Pequenos.	Livros + música+ história.	Brinquedos Pequenos.	Livros.	Brinquedos Pequenos.	Brinquedos Pequenos.	Brinquedos Pequenos.
CAFÉ DA MANHÃ.						
Parque	Quebra-	Massa de	Quebra-	Pátio	Massa de	Parque

	cabeça	modelar	cabeça		modelar	
Chocalho	Continuação	Contou história	Teatro de fantoches	Leram livros + profª narrou história com fantoches de palito de sorvete	Livros + montagem	Continuação
HORA DO SUÇO.						
Caixa de brinquedos	Música + brinquedos pequenos	Pátio + Parque	Pátio	Sala de vídeo DVD Turma da Mônica	Kit cozinha bonecas Kit carros + 5 min de música	Troca de roupa + Massa de modelar
Teatro	Continuação	Continuação	Brincadeira “Dança das cadeiras”	Brincaram com – bolsas, bonecas e carros (caixotes)	Continuação	Sala de vídeo: DVD “Bebê mais natureza”

Além deste fato, é perceptível que não há uma preparação do espaço da sala para recepcionar os pequenos. Provavelmente, isso ocorre porque a professora não tem pleno conhecimento a respeito do quanto à organização do espaço é significativa para o aprendizado das crianças. Para mudar essa situação, seria primordial que tivessem à disposição e circulassem materiais diferentes pelas mãos dos pequenos, escolhidos todos os dias pelas professoras, e mais ainda pelas crianças; sendo de suma importância que as professoras procurassem sempre proporcionar surpresas, de modo a “transformar em virtude o elemento do acaso” (RUSSO, 2008, p.159).

O espaço físico constitui-se em um dos elementos fundamentais para a Educação Infantil; porque ele “traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo

concebido para aquele grupo de crianças” (GALARDINI 1996, p.6 *apud* PRADO 2007, p. 9). Desse modo, além de refletir a intencionalidade de quem o organiza, ele também dá forma às ações dos seres humanos, de maneira que “o onde determina o como do ser” (PRADO, 2007). Para haver uma boa exploração do espaço é importante que, diferentemente da prática adotada neste mini-grupo, haja “a invenção de novas formas de representação do tempo e de modos mais prazerosos de organizá-lo, a fim de possibilitar um tempo de experimentação que se revele significativo” (ROSEMBERG, 1976 *apud* FINCO, 2007, p. 97). O ambiente é considerado o “terceiro educador’ das crianças, juntamente com a equipe de dois professores”; para tanto, ele precisa ser flexível de modo a permitir modificações freqüentes de acordo com a necessidade das crianças e professoras (GANDINI, 1999, p.157).

Constata-se ainda em relação à rotina do período da manhã uma ausência de planejamento semanal, pois as atividades são escolhidas no momento em que serão dadas, gerando a impressão de que só estão sendo executadas para preencher o horário entre uma refeição e outra. Corroborando esse apontamento quando, por exemplo, uma volante sugere uma atividade para a professora titular ao ver a dispersão das crianças, conforme o trecho:

Quando as crianças estavam brincando, uma volante chegou à sala e ficou fazendo companhia para professora T.. Ao ver que as crianças estavam se desinteressando a volante sugeriu para a professora contar uma história utilizando-se dos fantoches. T. aceitou a sugestão. (Observação do dia 19/10/2011)

Também se verifica uma defasagem no processo de avaliação das crianças, pois a professora não faz nenhuma anotação enquanto os pequenos brincam, apenas intervém para remediar conflitos. Desta forma, nota-se que não há o cumprimento do que preconiza, mais especificamente, o inciso I do artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que pondera:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano. (BRASIL, 2009, p.4)

No contexto observado não se constata essa observação crítica e criativa das atividades, pois, por exemplo, nos momentos em que as crianças estavam brincando a professora ficava conversando com uma volante (conforme foi presenciado nas observações dos dias 19/10 e 30/11). Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer da professora um conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, além da disponibilidade para (re) aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona (FARIA, 1999).

Ao não perceber os movimentos e gestos dos pequenos esta professora não consegue ver “pistas” de suas histórias pessoais e culturais (XAVIER, 2007). Isto porque, para se ter a noção de várias perspectivas a respeito das crianças a docente deveria “sempre estar no terreno do ir e vir, observar e atuar como numa dança em que às vezes somos a ‘figura’ e, às vezes, o ‘fundo’ ” (HUBERT GODARD, s/d *apud* XAVIER, 2007, p.61).

Essas atitudes da profissional em questão refletem uma falta de clareza em relação às especificidades da Educação Infantil, pois o fato de as crianças realizarem atividades diferentes das escolares,

não significa deixar de lado o cognitivo das crianças, assim como não significa despreocupar-se com o “conteúdo” que será trabalhado com elas (mas, também, não há necessidade de ter-se um currículo por disciplinas...). Para corresponder a uma real melhoria na qualidade de vida,(...), significa garantir formas de expressão além da expressão verbal e do pensamento científico enfatizadas pela escola, significa garantir o lúdico – enquanto diversão, atividade pelo prazer, geralmente negligenciado pelas instituições de ensino e educação. (...). Portanto, é fundamental garantir as atividades lúdicas(..); não se trata de recreio ou de lazer, mas de desenvolver esta capacidade humana de gozar a vida; que por sua vez, é auto-alimentadora: quanto mais experiência, mais imaginação (FARIA, 1999,p.207).

Compreendidas as questões características do período da manhã, faz-se necessário também entender o que acontece no período da tarde, o qual é conduzido por outra professora. Esta também não tem um planejamento semanal, todavia é perceptível que ela se aproxima mais do cumprimento do planejamento bimestral, pois realiza várias das atividades nele previstas, como por exemplo: "Roda de conversa sem um tema específico, contação de histórias e reconhecimento do nome". Dessa forma, ao ler este planejamento o comparando

com as atividades propostas consegue-se compreender as suas intenções. Porém, mesmo suas propostas tendo intuito elas não são integradas, de modo que as atividades de uma semana não dialogam com as das outras.

Ainda analisando o que acontece com o mini-grupo IIA, à tarde, pode-se constatar que há um contato maior entre a professora e as crianças, pois há rodas de conversa, onde a professora faz algumas dinâmicas com os pequenos. Ademais, é perceptível que a profissional em questão demonstra-se dedicada ao resgate da sua dimensão brincalhona, uma vez que fantasia-se para interagir com as crianças, brinca com elas de fazer desenhos com as tampinhas, e está sempre estabelecendo contato com os pequenos durante as atividades, seja fazendo-lhes perguntas, seja realizando explicações.

Além disso, nota-se uma preocupação da professora em explorar materiais diversificados. O que se reflete no fato de não haver predomínio de atividades repetidas como no período da manhã, o que pode ser apreendido pelo seguinte quadro:

21/09	28/09	05/10	19/10	26/10	30/11
Interação das crianças com a professora de outra sala.	Visita Colorilda e Colorete + Pintura na parede do solário	Apresentação dos brinquedos novos + caderno de desenho (descobrimo o nome)	Achar os nomes nas fichas amarelas	Roda de conversa (cantaram e fizeram caretas)	Rode de conversa: brincadeira com músicas + crianças contando uma história
Cineminha	Continuação	Cantos – brinquedos novos + os de cozinha e caixotes	Brincadeira com tampinhas de garrafa	Leitura de uma história + Desenho do que tinham medo (contexto da história)	Brincadeira com barquinhos
roda de conversa (interação com músicas e brincadeiras)	Pátio	Continuação	Parque interno	Parque interno	Pátio
JANTA					

sentadas com a volante	Narração de três histórias + pequenos manusearam os livros	Foram para outra sala ficaram sentados conversando.	Escovaram os dentes + folheando os livros	Quebra-cabeça + jogo da memória	Escovaram os dentes + contaram uma história+ “cantos” (massinhas, desenho + livros) - optaram por brinquedos dos caixotes)
------------------------	--	---	---	---------------------------------	--

No entanto, mesmo tendo essas qualidades, a prática dessa profissional assim como a da primeira professora tem que ser repensada em relação à organização dos espaços, pois se observa que esta não é previamente planejada. Falha-se, também, no que concerne ao registro das ações dos pequenos, para que com base nestas possa se estabelecer um processo de reflexão. Assim, ambas as professoras não executam a dialética entre ação/reflexão/ação; devido a isso não conseguem vislumbrar novas metas para o ensino com base nas especificidades das crianças. Logo, não oferecem um sentido mais profundo à seleção dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de avaliação, de modo a assegurar sua integração (BALZAN, 1984).

Vale ainda pontuar que conforme apontado nos roteiros de observação, a troca de turno entre as professoras ocorre rapidamente, desta forma elas não conversam entre si sobre as suas práticas pedagógicas. Logo, professoras que se dedicam à mesma turma de crianças não possuem muita clareza a respeito do trabalho que a outra desenvolve. O que pode ser uma das justificativas para as discrepâncias entre um período e outro.

Comparando as práticas pedagógicas das professoras do mini-grupo IIA com o que apregoa o Projeto Pedagógico (2011), quando discorre sobre a concepção de educador e sobre as atribuições do “professor de Educação Infantil”, pode-se perceber que há uma discrepância entre os ideais do documento e o que acontece no plano da ação. Isso porque, no que diz respeito à concepção de educador vale destacar que o Projeto Pedagógico (2011) defende que uma professora profissional:

- Tem compromisso com todo o grupo na criação de projetos que se iniciem e se findem com a participação da criança;

- Organiza seu tempo para registro no fim do período;
- Organiza seu tempo para observar e brincar com a criança;
- Tenta fazer sempre o melhor, pesquisando atividades e conteúdos;
- Requer muita reflexão, policiamento e estudo. (p.17)

E também pontua que, “uma professora que conhece as crianças”:

- Descobre com as crianças novas experiências, novos interesses e novos fazeres;
- Conhece a criança e sabe ouvi-la;
- Avalia as crianças em períodos curtos;
- Observa o desenvolvimento das crianças e sabe as necessidades de cada etapa para dar o estímulo adequado.

Além disso, ao discorrer sobre as atribuições do “professor de Educação Infantil”, o referido documento faz menção a importantes ações que as professoras devem ter. Dentre essas convém enfatizar para a discussão aqui delineada os seguintes tópicos:

- Planejar e promover a interação entre os grupos;
- Propor atividades de integração entre os módulos;
- Planejar, avaliar, observar e executar, experiências/atividades visando o desenvolvimento das crianças;
- Planejar, organizar, reorganizar as atividades, materiais, tempo, espaço e brinquedos necessários para seu trabalho diário, enriquecendo o repertório da criança e o seu próprio;
- Realizar registros do desenvolvimento das crianças.

Como se pode apreender, o Projeto Pedagógico (2011) é composto por ricos conceitos que delineiam as peculiaridades da Educação Infantil. Entretanto, pautando-se nas práticas acima analisadas com base nas observações executadas é possível perceber que elas, preponderantemente, não contemplam esses aspectos destacados. Uma vez que não se constata a presença de projetos com a participação das crianças; é evidente a falta de organização dos espaços; não há uma programação do tempo para realizar registros; não se explora toda a potencialidade que podem ter os momentos de observação; apenas no período da tarde pode-se perceber um envolvimento maior no sentido de brincar com a criança; e por fim, é evidente a falta de pesquisa sobre os conteúdos e de reflexões coletivas.

Mediante essas falhas verifica-se que não há condições favoráveis para que as professoras possam descobrir com as crianças novas experiências e para que possam saber as necessidades dos pequenos. Até mesmo porque não há uma avaliação contínua, o que foi possível apreender devido ao fato das professoras

alegarem que só fazem uma avaliação por semestre (informação pessoal)³. Assim sendo, não se contempla as orientações do Referencial Curricular para Educação Infantil, no qual está explicitado: "Para que possa se constituir como um instrumento voltado para reorientar a prática educativa, a avaliação deve se dar de forma sistemática e **contínua**, tendo como objetivo principal a melhoria da ação educativa" (BRASIL, 1998, p.60, grifo meu).

No entanto, é de suma relevância aludir ao fato de que embora as professoras não façam reflexões sobre suas práticas diárias, para a elaboração do Projeto Pedagógico todas as profissionais da educação do CEI foram convidadas a refletir sobre este documento para avaliá-lo. Como resultado desta avaliação estabeleceu-se comparações entre 2010 e 2011 e fizeram apontamentos dos aspectos positivos e negativos que foram constatados em relação às ações do cotidiano do CEI.

Tendo o foco no que foi registrado como 'pontos negativos', apreende-se que houve um reconhecimento da "ausência de um projeto em que todos estejam envolvidos", da "falta de: troca de informações, momentos de encontro; contato com a professora do turno diverso; compreensão sobre o trabalho entre períodos" (Projeto Pedagógico, 2011, p.12). Devido a essas considerações projetou-se para 2011 a solução destes problemas, incluindo também a necessidade de se refletir "sobre as práticas na utilização dos espaços e comprometimento com sua melhoria" (Projeto Pedagógico, 2011, p.11).

Essa preocupação da diretora e da coordenadora de mobilizarem as professoras para uma reflexão conjunta sobre o Projeto Pedagógico pode ser vista como uma boa iniciativa, um incentivo para a melhoria das práticas dentro das salas. Contudo, durante a pesquisa de campo no último semestre de 2011 foi constatado que os pontos negativos de 2010 apontados no Projeto Pedagógico, se perpetuaram. Por conseguinte, a interação entre as professoras de turnos diferentes, pelo menos no que se refere às docentes do mini-grupo IIA, continuou sem ocorrer, pois permaneceram sem um espaço propício para trocas de informações e, conseqüentemente, sem compreensão dos seus respectivos trabalhos.

³ Informação fornecida pela T.e E., professoras do mini-grupo IIA do CEI em questão, em 2011.

Dado um panorama geral sobre os resultados obtidos durante as observações das rotinas do CEI, faz-se necessário retomar algumas considerações para aprimorar a discussão e para que não se tenha uma visão parcial de todo o processo. Como foi possível entender, há diferenças nas atitudes das duas professoras do mesmo agrupamento, de modo que a do período da tarde demonstra mais envolvimento com as crianças e promove maior diversificação das atividades propostas aos pequenos e pequenas. Convém ponderar que essa diferença pode ser decorrente das distintas habilidades que cada uma tem de associar teoria e prática. Assim, mesmo que ambas saibam que é necessário (como está no tópico "Ser professor em 2011" do Projeto Pedagógico, p.15): "ampliar experiências e estreitar relações" e "ter mais tempo para observar a criança e brincar com a criança", uma consegue transpor mais elementos da teoria para a prática do que a outra, mas nenhuma estabelece uma transposição plena. Deste aspecto resulta que a professora da tarde cumpre parcialmente o que está explicitado no documento e a da manhã demonstra maior dificuldade para cumpri-lo.

Acredita-se que essas diferenças individuais poderiam ser atenuadas, se nas sessões de formação em serviço, isto é, nos horários destinados ao Projeto Especial de Ação- PEA, conseguissem promover maior interação entre os pares - objetivo que de acordo com o Projeto Pedagógico verifica-se que pretende ser alcançado. Prioritariamente, é preciso haver um investimento para que se estabeleça um tempo hábil para o diálogo entre as professoras da mesma turma, de modo a possibilitar que elas façam os planejamentos das atividades e espaços, previamente, e juntas. Esse diálogo, se efetivado, dará condições para que as professoras deem sugestões uma para outra. Desta forma, as diferenças individuais podem ser desfrutadas propiciando atitudes significativas e integradas.

Outra ação que é vista pelo Projeto Pedagógico (2011) como necessária, mas que ainda está ausente no cotidiano do CEI é a de "elaborar projetos onde todos sintam-se responsáveis e se envolvam com as crianças". O trabalho com projetos, de acordo com o Referencial Curricular para a Educação Infantil

requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas expressas no

projeto educativo, constituindo-se em um **instrumento para o planejamento do professor** (BRASIL, 1998, p.55, grifo meu).

Além disso, o Referencial especifica que os "projetos contêm seqüências de atividades e pode-se utilizar atividades permanentes já em curso" (BRASIL,1998, p.58).

Essas características elencadas demonstram que recorrer a projetos na prática educacional contribui para organizar um planejamento pautado em uma **seqüência** de atividades a serem propostas, o que explicitamente contribui para a articulação entre as atividades diárias, semanais e até mensais, dependendo da duração de cada projeto. Como no CEI pesquisado ainda não se conseguiu efetivar uma prática pautada em projetos, há reflexos desta falha estrutural no cotidiano das professoras, pois se verifica uma falta de continuidade entre as atividades que elas propõem entre uma semana e outra.

É imprescindível ponderar que se a necessidade de integração entre a equipe e a falta de um projeto são aspectos ponderados pelo Projeto Pedagógico, quer dizer que se constituem como falhas de todo o CEI e não só das professoras analisadas. Uma alternativa para se iniciar uma reversão desse quadro poderia ser focar o trabalho dos momentos coletivos de formação em serviço, do PEA, nestas questões. Porém, há um empecilho nesta sugestão, pois o PEA só ocupa duas horas na semana, o que gera a seguinte inquietação: como é possível dar conta de todas as necessidades percebidas para melhorar a prática cotidiana das professoras neste tempo tão reduzido? Ademais, outro agravante que o Projeto Pedagógico também menciona é o número muito grande de professores no PEA; mais um fator que dificulta a fruição de uma formação em serviço de qualidade.

As citadas defasagens no processo de avaliação e na organização dos tempos e espaços que são constatadas nas ações de ambas as professoras observadas, podem ser consideradas como resultado de um problema mais amplo, que se refere à formação inicial dos professores. De acordo com a Política Nacional para a Educação Infantil (2006),

as professoras e professores e os outros profissionais que atuam na Educação Infantil exercem um papel socioeducativo, devendo **ser qualificados especialmente** para o desempenho de suas funções com as crianças de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006, p.18, grifo meu).

Todavia, não é isso que se constata nos cursos universitários, pois há uma preocupação em formar o professor polivalente, logo, não há um direcionamento para a qualificação do profissional para trabalhar com a Educação Infantil. Essa situação tem implicação direta na prática das professoras, pois se percebe que estas não conseguem lidar com todas as especificidades que o trabalho com crianças exige.

Como se pode perceber, há um embate entre os objetivos explicitados pelos documentos legais que regem as práticas da Educação Infantil e as condições reais que são proporcionadas aos professores pela formação inicial e pela formação em serviço. Se olhar para esses fatores em um plano ainda mais abrangente pode-se constatar que eles são reflexos da carência de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Consequentemente, essa insuficiência constatada gera grandes lacunas no cotidiano escolar, o que faz com que quando se analisa as rotinas educacionais, como foi o caso desta pesquisa, dá-se a impressão de que as professoras são as culpadas pelas falhas que se verifica. Todavia, suas ações são apenas resultado da falha de todo o sistema.

Considerando os pressupostos acima enunciados compreende-se que, a partir do contexto microscópico das observações de uma unidade educacional, é possível apreender elementos do universal. O que revela que as duas professoras pesquisadas têm suas ações envolvidas por questões do âmbito coletivo.

5.2. Dados das Entrevistas com professoras, familiares e crianças

5.2.1. Processo de Integração entre a creche (CEI) e a pré-escola (EMEI): perspectiva das professoras do CEI

Após as observações da rotina do agrupamento Mini-grupo II A (3-4 anos) - última etapa etária do CEI, que antecede imediatamente à EMEI - e familiaridade com o ambiente e com os agentes escolares envolvidos (equipe administrativa, professoras e crianças) considerou-se conveniente iniciar o processo de entrevistas.

As entrevistas com as professoras foram realizadas no horário em que as crianças estavam dormindo. Esse momento mostrou-se mais adequado, uma vez que, estas profissionais não tinham disponibilidade fora do seu período de trabalho.

Ademais, a "hora do sono", como geralmente a grande parte das crianças dorme, configurou-se como apropriada para que as professoras, tanto do período da manhã, quanto a do período da tarde, pudessem dedicar mais atenção às perguntas formuladas, sem prejuízo aos pequenos.

O intuito deste procedimento metodológico era o de compreender como as educadoras se posicionam mediante ao trabalho que elas desenvolvem no CEI, e se há ou não, por parte delas, uma preocupação com a questão da continuidade entre os níveis educacionais. Além disso, tinha-se o objetivo de apreender se existe diálogo entre as equipes do CEI e da EMEI e o modo como este ocorre e, por fim, procurou-se averiguar o nível de informação que as professoras oferecem aos familiares diante das suas inquietações causadas pela vivência dessa etapa transitória juntamente aos seus filhos e filhas. Esses dados são considerados importantes para que seja possível entender o nível de integração deste contexto e suas implicações para a fase de transição em questão.

Os depoimentos colhidos a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada permitiram revelar a maneira como essas profissionais percebem as relações entre as duas etapas da educação infantil, vividas em duas instituições distintas –CEI e EMEI- dentro de um mesmo Centro Educacional Unificado (CEU). Desses questionamentos foram destacadas as seguintes categorias de análise, definidas a partir do conteúdo das respostas que, mais diretamente, relacionaram-se ao processo de transição/integração entre CEI e EMEI: 1. Caracterização do Trabalho desenvolvido no CEI; 2. Natureza da interlocução entre as equipes de profissionais do CEI e da EMEI e 3. Inserção da Família/Comunidade no Processo de Transição.

Caracterização do Trabalho desenvolvido no CEI

Com a finalidade de entender a concepção das professoras acerca do trabalho que elas desenvolvem no CEI com as crianças do mini-grupo II A, solicitou-se que elas indicassem as suas prioridades junto aos pequenos, apontando qual ou quais os focos das atividades que propõem. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Bom. No trabalho a gente tenta é... abranger todas as áreas né? Todas. Pra não deixar nenhuma de fora. Então primeiro tudo isso a gente faz, acho que foco não tem **um** foco principal, eu acho que a gente trabalha de tudo um pouco. Acho que esse ano a gente deu,

teve um foco mais no desenho, na pintura, na leitura, talvez a gente tenha focado mais essa-, e o brincar, né?

Porque, como eles acabam ficando aqui muito tempo então, eu acho que a gente enfocou mais isso. Porque foi assuntos relativos ao PEA, por isso que a gente acabou tendo um olhar mais pra isso. Mas não é, acho que, se o ano que vem a gente estudar outras coisas pode ser-, e a música que a gente né? **tentou**. (Risos) (Depoimento da professora T.).

Ah, o foco do meu trabalho é que ele é, se desenvolva assim nas mais variadas experiências né? Eu acho que na questão do brincar, imaginar porque eles são crianças, quer queira ou quer não eles são crianças e aqui a gente não tá pra ensinar a ler, escrever, não tá pra alfabetizar, então meu foco é no brincar né? No brincar, imaginar, nas experiências que eles vão, dizer assim, pedindo porque eles dão enfoque do que eles querem né? Eles dão um norte pra gente do que eles tão querendo, então que eu tenha essa sensibilidade de saber o que eles tão querendo e que eles possam realmente ter contato com a leitura, com a escrita seja com o canto da história, seja com a coisa do reconhecer o nome, tentar escrever o nome né? Não que eles sejam obrigados, mas que eles saibam que eles têm um nome essa questão deles saberem que eles são únicos né? (Depoimento da professora E.).

Esses relatos oferecem indícios de que o trabalho no agrupamento desenvolvido por uma e por outra professora, em horários da manhã e tarde, respectivamente, embora demonstrem uma preocupação em dar conta de uma pluralidade de experiências, não se constituem como elementos articulados no âmbito de um Projeto comum, seja no interior do agrupamento, seja no plano do CEI como um todo. Desta forma, os depoimentos aludem a uma série de atividades e preocupações das educadoras, sem revelação de eixos claros norteadores. O brincar aparece como algo pontualmente indicado muito em função de uma discussão ocorrida em momento coletivo de formação (PEA), ou justificado pelo fato de na Educação Infantil não se alfabetizar. Esses fatores explicitados indicam que há falta de integração entre as práticas da equipe do próprio CEI, e mais ainda, entre as professoras do mesmo agrupamento, o que foi possível verificar também durante o período de observação deste trabalho de pesquisa.

Outra questão que é possível apreender, é que as duas demonstram por meio dos seus depoimentos que o trabalho do CEI é voltado para o aqui-agora, de modo que não há algo perspectivado, projetado. Essa afirmação pode ser elucidada pelas seguintes declarações:

Acho que não. Acho que num, não rola essa coisa de, preparar criança de; pra ir da CEI, do CEI pra EMEI, da EMEI pra EMEF. Acho que isso não existe. [...], eu acho que ela vai, o que ela aprende aqui é porque ela tá na época de aprender aqui, ela tá no momento dela de aprender aquilo, ela tem capacidade de desenvolver aquela habilidade. Agora, que, vai, não é que vai servir pra EMEI, eu acho que vai servir pra ela. E acho que a EMEI também prepara, assim não prepara **para** ir pra EMEF, né? Embora eu acho que existe uma preocupação dos professores em: aí vai chegar na EMEF sem conhecer algumas coisas básicas, né? Tipo as letras, num sei o que, escrever o próprio nome, mas acho que não é que rola uma preparação pra EMEI ou pra EMEF, rola que num-, tá aprendendo porque ele tem condições de aprender aquilo (Depoimento de T.).

Esse negócio de preparar né? é engraçado porque a gente trabalha muito né? a gente não vai preparar, não é como você faz um bolo e põe lá no forno né? Vamos dizer assim, então não sei se a gente prepara a gente dá todas as condições de que eles continuem aprendendo, que como eles não tem essa questão do oral sobre pressão a gente faz assim, que nem, oh! a parte do reconhecimento do nome, a gente dá base vamos dizer mas não é uma preparação(Depoimento de E.).

Ao refletir sobre essa atitude das professoras pode-se afirmar que, por um lado, ela é boa, porque se verifica que não há uma preocupação com o sentido preparatório, mas por outro, revela descontinuidade, falta de organicidade no processo educacional das crianças, o que contraria as recomendações dos documentos legais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no artigo 10, inciso III, definem que as instituições de Educação Infantil devem garantir:

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação das estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2009, p.5)

Na mesma perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no segundo parágrafo, do inciso III, no artigo 18 insistem que:

[...] a transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de *articulação* das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2010, p.7)

Natureza das Interlocuções entre as Equipes de Profissionais do CEI e EMEI

Outro fator que revela falta de articulação entre as etapas da Educação Infantil e que, dessa forma, também contribui para um trabalho descontínuo é a escassez de diálogos entre as equipes de profissionais das duas instituições – CEI e EMEI. As declarações das duas professoras do CEI revelam a natureza das relações que se estabelecem no que se designa um Centro Educacional Unificado (CEU), chamando a atenção ao adjetivo “unificado”.

Verifica-se a explicitação dessa circunstância quando, ao ser questionada a respeito da aproximação do trabalho desenvolvido no último estágio do CEI com o trabalho desenvolvido no primeiro estágio da EMEI, a professora do período da tarde responde: “Não, a gente não tem essa ligação, infelizmente a gente não tem. A gente até o ano passado a gente teve um encontro com as professoras da EMEI e foi legal. Teve apenas um encontro, mas foi bom esse um encontro [...]” (Depoimento da professora E.) Para complementar, ao se deparar com a pergunta: Há diálogo entre a equipe do CEI e da EMEI? Essa mesma professora afirma: “Então, o único que teve foi o ano passado. Esse ano não, não teve nenhum, nenhum diálogo”.

Como se pode perceber há um destaque da professora ao dizer que foi um **único** encontro, o qual não se repetiu. Apreende-se desta informação que esta atitude não faz parte da rotina das equipes de profissionais, sendo assim, não se configurou como a regra, mas sim, como a exceção. Além disso, continuando a explorar os depoimentos da professora E, é possível constatar que a força-motriz desse encontro foi a curiosidade demonstrada pelas crianças, de modo que, somente após a manifestação destas houve uma mobilização da coordenadora e das professoras para conhecerem o espaço da EMEI. Vide o trecho da entrevistada em que há essa explicação mais detalhadamente:

Então as coordenadoras, a nossa coordenadora conversou com a coordenadora da EMEI que era nova, tava chegando tal, falou dessa questão das crianças quererem subir a, as escada lá do fundo que dá acesso pra EMEI, como eles sabiam que eles iam pra EMEI eles queriam subir pra conhecer e aí a gente falou sobre isso né? de eles realmente conhecerem o espaço que eles vão tal e a coordenadora conversou e aí marcaram um dia e a gente entrou mais cedo pra ir lá conversar com as meninas, pra conversar um pouquinho. (Depoimento da professora E.)

Embora a professora tenha citado que a equipe do CEI foi na EMEI para “conversar um pouquinho”, em um dado momento da entrevista ela deixa claro que não houve uma reunião entre as profissionais em questão, discorrendo sobre suas práticas cotidianas dentro das distintas instituições. Mas, este encontro delineou-se apenas como uma visita de reconhecimento do espaço físico, pois conforme o declarado:

[...] as meninas vieram ainda aqui, as meninas da EMEI, deram uma volta aqui no corredor, ficaram admiradas de ver tudo aquele silêncio de as crianças dormindo e de ver a quantidade de crianças também então elas ficaram admiradas, as professoras. A gente subiu e viu também no que espaço deles e que a sala deles é muito maior do que a nossa né? a gente viu essa parte porque as nossas salas é bem menorzinha esse espaço que a gente vê e que tem essa divisória lá no EMEI não tem essa divisória é uma sala grande realmente pras crianças e a gente aqui tem quase a mesma quantidade de crianças e o espaço é bem menor mas foi muito bem né? quem sabe a gente pode repetir isso pro ano que vem (Depoimento da professora E.).

Essa visita também é mencionada pela professora do período da manhã, a qual relata: “Parece que o CEI aqui teve um ano que; que as professoras visitaram lá em cima, isso já aconteceu aqui. Mas eu não... não me lembro se..., eu não participei, disso, agora eu não me lembro, mas eu já visitei por conta própria” (Depoimento da professora T.). Essa revelação dá indícios da necessidade de que a professora sentiu de conhecer um pouco o outro espaço para o qual vão as crianças do agrupamento com o qual ela trabalha. Espaço este que se encontra articulado fisicamente - pois CEI e EMEI fazem parte de um mesmo prédio, sendo que o primeiro fica na parte térrea e a segunda fica no primeiro andar, mas desarticulados no que se refere às interlocuções entre as equipes de profissionais.

Essa desarticulação, fruto da escassez de diálogos, é justificada por ambas as professoras como sendo ocasionada pelas diferenças estruturais, pois são de acordo com a concepção da professora T., “escolas diferentes” e assim sendo, “cada uma trabalha dentro da sua estrutura”. A professora E. dá pistas de que o motivo para essa falta de interação entre as duas instituições é estrutural, porém, ela cita mais claramente um aspecto desta estrutura que interfere diretamente na ação das professoras e que dificulta o diálogo entre CEI e EMEI, que é o tempo. Segundo E., o CEI tem menos tempo do que a EMEI, sendo assim ela alega:

[...] a gente mal tem tempo de fazer nossas coisas aqui, de planejar, para tudo a gente tem vamos dizer o PEA a gente tem o nosso horário coletivo individual duas horas na semana, mas a gente não tem o mesmo tempo que a EMEI tem em relação a tudo no começo do ano a gente não tem a mesma semana que elas tem, a mesma quantidade [...]

Como é possível compreender, essa falta de tempo da equipe do CEI resulta em um trabalho interno focalizado somente no interior da instituição. Além disso, esse depoimento suscita a seguinte questão: se há uma limitação até mesmo para lapidar as ações executadas dentro do próprio CEI, como será possível planejar práticas de integração entre CEI e EMEI?

Todos esses apontamentos indicam um distanciamento das profissionais das duas instituições de Educação Infantil em questão, o que se reflete nos seguintes depoimentos, que fazem referências às professoras da EMEI:

A gente mal se conhece. As professoras de lá, a gente vê e de falar oi e, às vezes, nem oi ,né? (Depoimento da professora E.)

Bom. Eu vou falar pra você que eu não sei o que, exatamente, o que acontece na EMEI se for nessa relação é... eu não sei o que acontece na EMEI; eu só sei, porque eu tenho amigas, então não, não dá pra saber, a gente não, não sabe o que acontece assim de ter acesso; o que acontece aqui no andar de cima (Depoimento da professora T.).

Todavia, mesmo sendo explícita essa separação entre as equipes, as professoras demonstram vontade em saber mais sobre a EMEI, tanto que, como já dito acima, a professora T. visitou essa escola por iniciativa própria, e a professora E. revela:

eu vejo que a gente podia ter uma ligação maior de CEI e EMEI principalmente agora nesse segundo, nesse mini-grupo II indo pra lá que vai ser um jardim II, né? Porque se eles fossem pra lá agora ia se I, se eles tivessem ido seria I e então agora eles vão pro II lá. Então eu vejo que a gente devia ter um trabalho mais interligado, principalmente agora que eles são maiores né?

Essa necessidade das professoras depara-se com a falta de planejamento de encontros que possibilitem às profissionais de ambas as instituições discutirem suas práticas, conseqüentemente as relações entre as equipes configuram-se no nível da informalidade, a qual pode ser averiguada, principalmente, quando se lê o seguinte trecho retirado da entrevista:

Aqui quando a gente conversa, algumas vezes, em alguns momentos, mas são conversas bem curtas, não há um trabalho,

assim, se é isso que você quer saber, de interação entre os professores, não há.

A gente conversa, assim, no corredor, no parque, na área externa, em alguns momentos a gente conversa. (Depoimento da professora T.).

Como se pode constatar, o que acontece é que, eventualmente, devido ao fato de trabalharem dentro de um mesmo Centro (o CEU) e desfrutarem das mesmas estruturas de lazer, como, por exemplo, o parque, as professoras acabam encontrando-se e conversando. Contudo, faz-se necessário pontuar que até mesmo estes encontros no parque são reflexos da informalidade das relações. Uma vez que, ao se considerar as medidas administrativas de ambas as instituições é possível apurar que “a linha do tempo”, documento que rege as rotinas tanto do CEI quanto da EMEI, delimita um rodízio entre as turmas para que estas, separadamente, possam desfrutar dos espaços em comum, ou seja, não prevê esse contato. É possível corroborar essa afirmação quando se observa que a professora T., ao ser questionada se já havia utilizado o parque externo junto às crianças da EMEI, responde:

Já, (risos) já. Várias vezes, mas isso você não pode colocar. Não seguindo a linha do tempo⁴, assim, a linha do tempo não prevê essa; essa integração, mas como as professoras assim sempre dão um bom jeitinho, a gente sempre usa com elas, eu já usei. O ano passado eu usei bastante, esse ano eu usei algumas vezes com as professoras da EMEI.

Esses aspectos elencados, tanto da escassez de diálogo quanto da informalidade, são as causas pelas quais ao falarem sobre a EMEI as professoras não demonstram certeza. Assim sendo, recorrem constantemente ao que elas **acham**. Isso é explicitado quando as professoras justificam o porquê acreditam que o trabalho do CEI é semelhante ao da EMEI:

[...] a diferença da EMEI pra cá não é muita. A única diferença que tem é que as vezes sobrecarrega a gente é que eles ficam período integral e lá não né? Então eu **acho** que a única diferença é essa, porque as crianças são as mesmas (Depoimento da professora E., grifo meu).

Mas **acredito** que são atividades próximas também, que como aqui, de um estágio pra outro a gente muda um pouco; as orientações são,

⁴ Linha do tempo: é a expressão empregada pelas profissionais para se referirem à gestão dos tempos no cotidiano da educação infantil.

as mesmas que é Educação Infantil. Então, tudo o que, vem da SME pra Prefeitura, pra Educação Infantil vem pra EMEI e pra CEI. É dando continuidade. (Depoimento da professora T., grifo meu).

Ademais, como consequência desses fatores, as professoras da EMEI também não sabem muito sobre o que acontece no CEI, tanto que a professora E., no decorrer da entrevista, diz: “foi bom esse um encontro, [...], porque elas não conhecem o trabalho nosso”. Dessa forma, o único meio pelo qual as profissionais da EMEI conseguem saber um pouco sobre as crianças que recebem é a avaliação que é feita pelas professoras do CEI e que segue arquivada no prontuário dos pequenos. Essa informação é fornecida pela professora T. no seguinte excerto:

[...] por meio das avaliações que a gente faz, a gente faz as avaliações, né? É escreve né? as dissertativas, e manda pras professoras da EMEI, acho que através disso eles conseguem né? lendo essas avaliações eles conseguem perceber o que aconteceu aqui.

Vai no prontuário. Eles pegam, a gente manda, não fica comigo a avaliação que eu faço. Eu pego a avaliação e mando pra; pra secretaria aqui da unidade. E lá eles pegam a avaliação e manda pra EMEI. Não sei se dá certo todo esse processo de chegar lá na EMEI essa avaliação, mas aqui dá certo, a gente passa a avaliação de uma professora pra outra, do BI passa pro BII, do BII passa pro mini I, do mini I passa pro mini II.

Em suma, esse depoimento revela a incerteza quanto a esse processo de comunicação, que teoricamente, permitiria a equipe da EMEI saber minimamente sobre as crianças com quem irão trabalhar. Constata-se desta forma, mais um sinal de falha na interlocução entre as equipes de ambas as instituições que constituem a Educação Infantil.

Inserção da Família/Comunidade no Processo de Transição

Neste tópico convém discutir, primeiramente, o grau de conhecimento dos familiares acerca das atividades desenvolvidas com os seus filhos e filhas dentro do CEI, para em seguida, focar no nível de informação que os responsáveis pelas crianças têm a respeito dessa fase de transição.

No que se refere ao primeiro assunto a ser discutido pode-se afirmar, com base nos depoimentos das professoras, que não é claro para os familiares o trabalho desenvolvido pelo próprio CEI, pois mesmo estando com as suas crianças no último estágio desta instituição, estes ainda estão presos à concepção de que a

creche serve apenas para cuidar, mostrando-se surpresos quando constatarem o aspecto educacional explorado neste local. Isso pode ser elucidado pelo seguinte relato:

É, tem um preconceito aí dos pais, os pais acham que na EMEI eles vão aprender, eles acham que aqui eles não aprendem. Infelizmente ainda tem um pouco desse conceito, porque pra eles desde sempre creche só foi pra cuidar né? Desde que eles devem se conhecer por gente creche é pra cuidar, não tem cuidar e educar. Aos poucos a gente vem desmitificando isso né? Então conforme a gente vai valorizando o trabalho da gente vai mostrando pra eles que não é só a questão da criança tá limpinha, cheirosinha, não é isso, já foi o tempo que era isso de dar o bibelô pra levar pra casa, não é mais isso e que aqui eles aprendem muito. Pra eles é muita coisa nova, [...]. Teve uma mãe que ela colocou que ela não sabia que ele (seu filho) tinha feito tanta coisa assim né? e vendo no caderno de memória, nas fotos que estão ali no registro eles passam até mais dar valor, quer dizer eles passam a dar mais valor as coisa que os filhos passam aqui né? Porque a gente vê que eles falam puxa né? Não sabia que era tudo isso [...]. (Depoimento da professora E.).

Essa declaração permite entender que o CEI ainda está caminhando para tentar esclarecer aos familiares o trabalho que é executado pela sua equipe de profissionais juntamente às crianças. E embora a comunicação entre os responsáveis e as professoras ocorra por mais de um meio, como a reunião de pais, o caderno de memórias e o contato direto no dia-a-dia, esses não deram conta de explicar para a comunidade escolar os objetivos dessa instituição. Dessa forma, não se cumpre na íntegra o inciso IV do artigo 10 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o qual define que se deve garantir “documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p.5).

Essa situação suscita a seguinte reflexão: se há uma falha na inserção dos familiares dentro do contexto do CEI, como será possível atenuar as inquietações destes frente ao processo de transição, o qual envolve duas instituições que não dialogam entre si?

Como é possível observar pelo que foi discutido até aqui, não há um trabalho com os responsáveis pelas crianças sobre essa fase de transição. Isso pode ser corroborado pelo seguinte trecho da entrevista: “A gente não fez um trabalho

específico sobre isso. A gente não fez nenhum trabalho do período de transição não, em nenhum momento nenhum dos anos que eu to aqui a gente fez esse trabalho de preparar os pais pra isso” (Depoimento da professora E.). Ademais, a professora T. declara:

Em relação a essa transição só agora no finalzinho mesmo, que a gente, que eles foram fazer a matrícula na EMEI. Aí eles foram informados, né? Que deveriam fazer a matrícula na EMEI; que as crianças iriam pra lá; e informamos mais ou menos o que acontece né? Assim, aquelas informações mais administrativas: o período, quanto tempo vai ficar, como vai funcionar, só isso, né? Agora assim, como funciona, exatamente a gente não informou né? Porque a gente não sabe, mas a gente sabe que é uma professora, é quer dizer... na realidade, são duas né? nesse período.

Esse relato tocou no ponto-chave, pois fica claro que as professoras não desenvolvem um trabalho com os pais sobre essa fase de transição, de modo a evitar as tensões ocasionadas por este processo, devido ao fato de elas mesmas não terem conhecimento a este respeito.

Por conseguinte, verifica-se que a falta de integração entre as professoras do mesmo agrupamento e da equipe do CEI com a da EMEI provoca falhas em cadeia atingindo os familiares e conseqüentemente as crianças, o que acaba gerando o descumprimento do inciso VII, artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que estabelece que deve haver “ integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação” (BRASIL,2010, p.3).

5.2.2. Transição/Integração do CEI e da EMEI: revelações dos depoimentos de familiares

Com o objetivo de compreender o posicionamento dos familiares frente ao trabalho do CEI entrevistaram-se sete responsáveis pelas crianças, sendo estes: um pai e seis mães. Os critérios utilizados para a escolha destes familiares foram: aqueles que traziam seus filhos à porta da sala diariamente, que tinham perspectiva de que seus filhos permaneceriam na EMEI do CEU e que concomitantemente tinham disponibilidade de horário no momento da pesquisa.

Vale explicitar que a professora T. foi quem os indicou, devido ao fato de conhecer melhor as suas rotinas. Assim, após suas sugestões, os familiares foram

consultados e para cada um marcou-se um dia para as entrevistas. Houve dia em que mais de um responsável foi entrevistado, porém em horários distintos.

Na ocasião da entrevista, antes de iniciá-la houve uma pequena sessão de apresentação da pesquisadora, e após, solicitou-se, de acordo com os princípios éticos, a autorização dos familiares para a realização da entrevista e para a gravação da mesma. Dos depoimentos colhidos serão utilizados como dados para a análise neste trabalho apenas seis, porque se pretendia conseguir entrevistar todos os filhos ou filhas dos responsáveis que foram entrevistados, mas isso não ocorreu. Uma das crianças, cuja mãe já tinha cedido seu depoimento não quis ser entrevistada, sua posição foi respeitada, porém a declaração desta mãe não será considerada para efeito dessa pesquisa, pois foge a um dos princípios pré-estabelecidos.

Para melhor apreciar as declarações destes seis familiares (um pai e cinco mães) convém definir as seguintes categorias de análise: 1. O trabalho do CEI visto pelos familiares; 2. Reconhecimento da necessidade de integração entre as etapas: expectativas e inquietações dos familiares em relação à EMEI.

O Trabalho do CEI visto pelos familiares

Para começar a desenvolver este tópico é imprescindível explicitar que, de modo geral, todos os familiares entrevistados demonstraram-se satisfeitos com o trabalho que o CEI desenvolve com seus filhos e filhas, pois quando questionados sobre o que elogiar da educação no CEI dão, por exemplo, as seguintes respostas: “Aí, eu acho que a importância que eles dão pra criança. (Depoimento de V.)”; “eu achei que ele e, evoluiu bastante! (Depoimento de Da.)” e também “Ai ótimo! muito bom! (Depoimento de Ang.)”.

Com a finalidade de explorar esse nível de satisfação dos familiares buscou-se apreender quais os avanços, que em suas opiniões, o mini-grupo propiciou às crianças. Ao reunir as declarações dos seis entrevistados, foi possível destacar destas os seguintes apontamentos em relação ao progresso dos pequenos e pequenas:

- Melhorou a memória;

- “Ajudou a crescer como criança” (Depoimento de A.), no sentido de agir como se fosse um adulto (o depoimento de Ang. também aborda este aspecto);
- Tornou-se mais independente;
- Aprimorou a alimentação e higienização;
- Contribuiu para a socialização (divisão de brinquedos e comunicação como os colegas);
- Desenvolveu a eloquência;
- Colaborou para a organização;
- Auxiliou no processo de pintura, desenho e aprendizado (arriscam-se a fazer as letras e contam histórias com base nas figuras).

O fato dos familiares elencarem esses avanços dos seus filhos e filhas como fruto da contribuição do CEI reflete que eles acompanham, minimamente, o processo de educação das suas crianças. Essa constatação pode ser corroborada pelos depoimentos adquiridos, pois dos seis entrevistados, apenas uma mãe não se sente participante do trabalho que essa instituição realiza com as crianças. A não participação, segundo essa mãe, é fruto da sua falta de tempo; assim sendo, ela confessa: “Nem todo dia eu posso tá falando com a professora. Eu chego aqui e já tenho que saí correndo, então eu gostaria de participar mais né? (Depoimento de V.)”.

Quando estes responsáveis pelas crianças são questionados se há um incentivo por parte da equipe de profissionais do CEI para que essa participação se efetive a resposta dos familiares divide-se, uma vez que, dos seis, três afirmaram haver um incentivo dos profissionais desta instituição para que eles participem da educação dos seus filhos, principalmente sugerindo que eles acompanhem suas crianças em casa. Todavia, a outra metade, declara não ter esse incentivo, deste modo, alegam que só conseguem participar de algum modo da educação que esta instituição atribui as suas crianças porque elas lhes contam acerca das atividades que fazem na creche.

Outro fator que pode contribuir para a participação dos pais nesse processo educativo, ao fazer com que eles tomem conhecimento do que ocorre com os seus

pequenos neste local, são os meios de comunicação utilizados. De acordo com os familiares esses meios são: as próprias declarações das crianças, que lhes contam o que acontece no seu cotidiano escolar; o caderno de memórias; as atividades expostas na área externa à sala; e majoritariamente, a agenda; a reunião de pais e o diálogo na porta da sala.

Contudo, esses meios de comunicação, assim como foi possível notar no depoimento das professoras, não são suficientes para que os familiares fiquem totalmente a par das atividades que são desenvolvidas com as crianças no seu cotidiano no interior do CEI. Pois ao serem interrogados se possuíam conhecimento acerca destas, cinco das seis respostas foram: “De **algumas** eu tenho” (grifo meu). Neste sentido, consta-se que embora os familiares digam-se satisfeitos, o vínculo da escola com a família ainda não foi estabelecido de modo integral.

Reconhecimento da necessidade de integração entre as etapas: expectativas e inquietações dos familiares em relação à EMEI

No tocante à fase de transição, os responsáveis pelas crianças foram questionados se houve uma conversa geral no CEI sobre esse assunto. Dos seis entrevistados, quatro afirmaram que essa conversa não ocorreu. Uma mãe alegou não saber se houve ou não, porque não participa das reuniões e, apenas uma das mães disse que essa aconteceu em uma das reuniões. Além disso, duas das entrevistadas relataram que mediante as suas necessidades tiveram um diálogo particular com as professoras a respeito dessa fase vivenciada no momento pelos seus filhos.

Esta ausência de informações para os familiares acerca da EMEI resulta em uma grande manifestação de incertezas. Essas, por sua vez, são demonstradas no instante em que os entrevistados falam das suas expectativas e preocupações em relação à EMEI, que mediante um levantamento geral dos dados podem ser resumidas nos seguintes tópicos:

- Espera-se que as crianças desenvolvam mais atividades com papel e lápis;

- Há receio de que sejam mais crianças para uma professora só, e que por consequência diminua a atenção dedicada a cada pequeno e pequena;
- Anseia-se que aprendam a ler, escrever, fazer conta e desenhar melhor.

Vale pontuar que, majoritariamente, a preocupação dos responsáveis pelas crianças é em relação ao processo de alfabetização, revelam o desejo de que lá eles brinquem menos e que a partir de então comecem a aprender o que, em suas concepções, será útil para o futuro. Observe a afirmação de duas mães que são bem marcantes neste aspecto:

Ah, lá na EMEI acho que agora ele vai começa a aprender -. Aqui ele começou a aprender o que era amizade, né? A respeita os outros. Agora e lá ele já vai se diferente, ele vai começa a aprende as **palavras**, né?

Eu acho que vai se mais diferente, porque eu acho que ele vai-, porque aqui ele brinca mais né? E lá ele já, eu acho que lá não vai se tanto assim.

Eu acho que vai se mais rígido, né? (Depoimento de Da.)

Eu espero que ela aprenda, assim, é, porque a criança primeiro ela precisa ser letrada pra depois alfabetizada, né? E eu espero isso. Eu espero que ela aprenda a ler, a escrever, a fazê conta, aprenda mesmo que prestem pra crescer, né?

Acho que isso. Porque até aqui, era um, era... era como se fosse uma creche, né?

E lá não. Lá o negócio vai se mais sério, lá ela vai te aprende as atividades mesmo que no futuro vai se muito importante pra ela.

É o que eu espero! (Depoimento de C.)

Esses depoimentos refletem que os familiares compreendem o CEI mais como um espaço de socialização, e não, de aprendizado efetivo. Praticamente desconsidera-se o brincar como propiciador de aprendizagem, em prol da rigidez do processo e da mencionada seriedade. Como é possível apreender, tanto o pai entrevistado quanto as mães almejam que a educação na EMEI seja mais próxima da atribuída pela EMEF. Desta forma, demonstram um olhar impregnado com a ideia equivocada de que corpo e mente são duas unidades distintas, capazes de se dissociar. O agravante é que junto dessa imagem criam-se juízos de valor e ordens hierárquicas, que nesse caso apreciam a mente, que é relacionada à razão e à inteligência, e procuram engessar o corpo, que é entendido apenas como matéria (SAYÃO 2008). Em suma, verifica-se que está latente nestes responsáveis pelas

crianças o desejo de que a pré-escola continue nos moldes preparatórios como fora na sua origem.

Nota-se que este pensamento revela falta de compreensão dos familiares em relação aos objetivos da Educação Infantil expressos no documento “Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”, de acordo com o qual:

[...] CEIs, Creches e EMEIs devem se caracterizar como ambientes que possibilitem à criança ampliar suas experiências e se desenvolver em todas as dimensões humanas: afetiva, motora, cognitiva, social, imaginativa, lúdica, estética, criativa, expressiva, linguística. Isto implica considerar que essas instituições são contextos de aprendizagens e de trocas de significações a partir de linguagens diversas.” (SÃO PAULO, 2006, p.24).

A aprendizagem citada por este excerto, sob a luz do próprio documento, “supera a fragmentação cabeça-corpo e cognição-afeto socialmente elaborada”, entende-se assim “aprendizagem como uma construção social que envolve a pessoa como um todo e se fundamenta nas múltiplas interações entre os parceiros, infantis e adultos, nos contextos educativos” (SÃO PAULO, 2006, p.25).

O desconhecimento que os pais e mães têm em relação ao processo institucional de educação das suas crianças também apresenta reflexos nas suas inquietações a respeito da EMEI, as quais podem ser verificadas nas dúvidas que foram explanadas por eles no transcorrer das entrevistas, que são:

- Como serão desenvolvidas as atividades?
- Haverá atividades com papel?
- Quantas professoras serão?
- Quantas crianças terão na sala?
- Qual será a rotina?
- Como será a alimentação?
- Como será o acompanhamento das crianças?
- Como será a adaptação?
- As crianças aprenderão a ler e escrever ou continuarão brincando?

Essas dúvidas corroboraram a defasagem que há no conhecimento dos responsáveis pelas crianças acerca da Educação Infantil. Defasagem esta que pode ser considerada fruto da falha na integração entre as etapas educacionais, a qual

abre espaço para que os familiares desconheçam o que propõe a EMEI apegando-se assim, a perspectivas arcaicas.

5.2.3. Perspectiva das Crianças sobre a sua experiência educacional

Este trabalho de pesquisa está pautado na perspectiva de que a criança é

co-construtora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é, assim, possuidora de uma voz própria, que deverá ser seriamente tida em conta, envolvendo-a em um diálogo democrático (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p.16).

Diante dessa concepção optou-se por ouvir a voz das crianças acerca da sua experiência educacional, com o objetivo de apreender os seus pareceres a respeito do CEI e da EMEI, nesta fase de transição por elas vivenciada.

Mas por que ouvir as crianças?

Porque de acordo com dois dos artigos da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, de 1989 (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008, p.17):

Artigo 12º

Os Estados Pares garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade.

Artigo 13º

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob a forma oral, escrita, impressa ou artística ou qualquer outro meio à escolha da criança.

Além desses direitos que são assegurados aos pequenos e pequenas, acredita-se também que

[...] as informações que as crianças podem dar são relevantes para se conhecer melhor o que se passa nas instituições de cuidado e educação de crianças pequenas e também para entender como elas vêem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa. (CERISARA, 2004; CRUZ, 2004 *apud* CRUZ,2008, p.79).

Esses fatores elucidam o quanto é necessário ouvir a opinião das crianças acerca dos temas que lhes dizem respeito. Foi justamente com o intuito de abrir

espaço para que as crianças se expressassem acerca da sua experiência educacional que se decidiu realizar entrevistas com elas. Foram entrevistadas sete crianças, o critério utilizado para a seleção foi semelhante ao citado para os familiares, ou seja, aqueles que provavelmente iriam continuar na EMEI do CEU e cujo pai ou mãe já tinha sido mencionado pela professora T. como tendo disponibilidade de horário.

Por uma questão de tempo a entrevista com algumas das crianças foi feita sem necessariamente terem sido entrevistados os seus familiares. Assim, contabilizou-se um total de sete crianças entrevistadas, sendo 3 meninas e 4 meninos, porém, assim como ocorreu com a entrevista dos familiares, serão utilizados como dados somente seis (3 meninas e 3 meninos).

Assim como foi feito no processo de análise das entrevistas das professoras e dos pais, foi conveniente definir duas categorias de análise para a apreciação dos depoimentos das crianças, que são: 1. As vivências do CEI na visão das crianças e 2. Compreensão do Processo de Transição do CEI para EMEI.

As vivências do CEI na visão das crianças

Com o objetivo de entender os aspectos educacionais que mais colaboram para a educação das crianças no âmbito do CEI fez-se a seguinte pergunta para todos os pequenos e pequenas entrevistados “O que você mais gosta de fazer aqui?” as respostas foram as seguintes:

- Brincar de: monta-monta, pega-pega, cachorrinho, tesouro, médico, quebra-cabeça, no parque, na piscina, com bonecos e bonecas, futebol e carrinhos;
- Ler livros;
- Tomar suco;
- Assistir televisão;
- Comer;
- Dormir.

De todos esses aspectos apontados o que foi citado por todas as crianças, constituindo-se assim como predominante em suas preferências, foi o brincar. Constata-se assim, o grande significado que este atribuiu à educação do ponto de vista dos pequenos e pequenas. Isso ocorre porque, conforme o documento

“Tempos e Espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo”:

Brincar é uma atividade essencialmente humana, principal modo de expressão da infância. É marcada por um diálogo que o ser humano estabelece consigo próprio, com o outro ou com um ou mais objetos, não se restringindo, então, somente às brincadeiras orientadas ou aos jogos de regras. É a ferramenta por excelência para a criança aprender a viver, revolucionar sua experiência e criar cultura. Brincando, a criança se humaniza e se constitui como sujeito histórico-social.

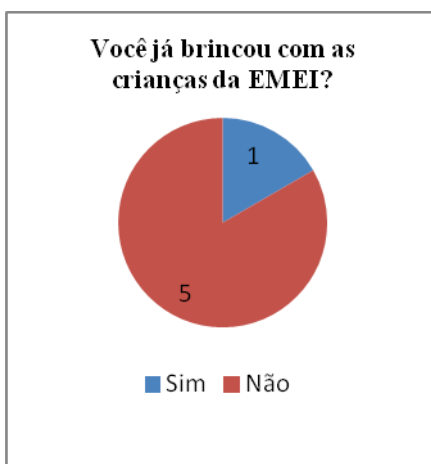
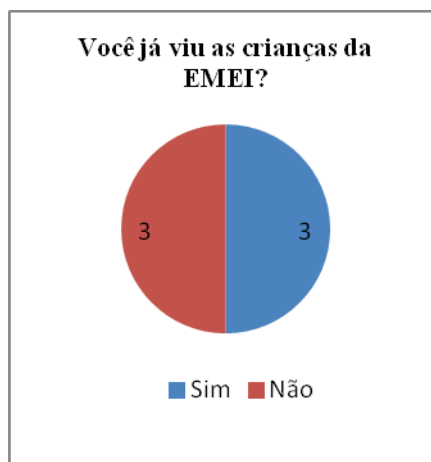
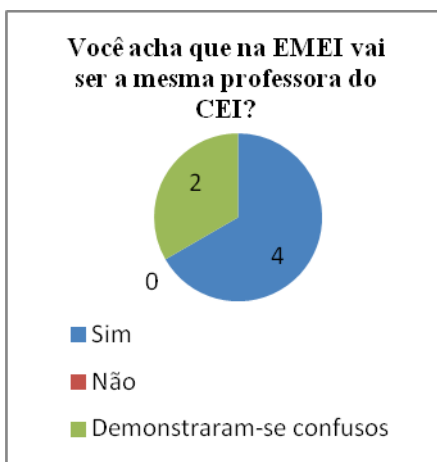
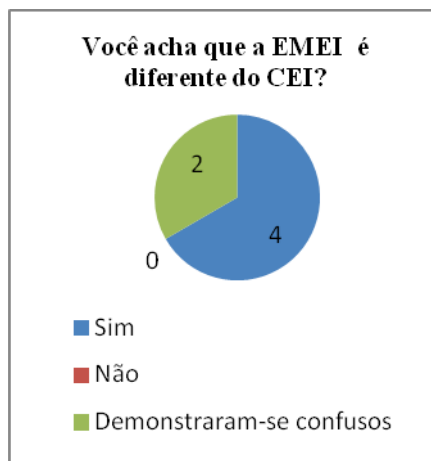
Brincar, para a criança, é uma atividade imaginativa e interpretativa que compreende o corpo e a mente e revela experiências que envolvem os sentidos de modo a favorecer que o mundo ganhe sentido e significados próprios para a criança (SÃO PAULO, 2006, p.46).

Todavia essa riqueza propiciada pelo ato de brincar não é compreendida em sua integralidade nem pelas professoras e nem pelos pais, como foi possível apreender durante a análise das suas entrevistas nos capítulos anteriores. Desta forma, pode-se perceber o quanto ouvir as crianças pode contribuir para que os adultos saibam o que valorizar na prática pedagógica. Assim sendo, acredita-se que o “conhecimento sobre as opiniões das crianças deveria ser ponto de partida para se pensar a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil e se elaborar indicadores para avaliar o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas” (CERISARA, 2004; CRUZ, 2004 *apud* CRUZ, 2008, p.79).

Compreensão do Processo de Transição do CEI para a EMEI

Na entrevista com os principais atores envolvidos neste processo de transição, o qual está em análise neste trabalho de pesquisa, fez-se imprescindível saber o grau de compreensão que os pequenos e pequenos tinham a respeito da EMEI. Os dados obtidos podem ser sintetizados de acordo com os gráficos a seguir:





Observando os gráficos, nota-se que a maioria das crianças sabe que irão para a EMEI, conhecida por elas como a escola da rampa amarela, tanto que em suas respostas elas falam sobre “subir a rampa amarela”. Em relação à noção de que não irão dormir, duas das crianças que responderam negativamente a essa questão citaram a professora E., como sendo quem lhes disse que elas não dormirão nesta outra instituição, indicando ter havido pelo menos um comentário por parte dessa professora, do período da tarde, a respeito dessa fase de transição.

Entretanto, ao ler a transcrição das entrevistas pode-se perceber que as crianças alegam às vezes não saber, por exemplo, como vai ser a professora da EMEI, o que vão fazer lá, ou seja, demonstram não ter clareza sobre como é a EMEI. Averigua-se também haver momentos em que a pesquisadora faz a mesma pergunta mais de uma vez e a criança dá respostas opostas (por isso nos gráficos está escrito: demonstraram-se confusos).

Esses elementos reafirmam o que foi possível perceber na análise das entrevistas das professoras e dos familiares, isto é, que a integração entre CEI e EMEI não ocorre neste contexto pesquisado, dessa forma, o sentido de continuidade torna-se esvaziado. Conseqüentemente, abre-se caminho para as indesejadas tensões e rupturas.

Diante de todo esse processo de análise das entrevistas, que traz preciosas informações sobre as dificuldades que cercam a etapa transitória da Educação Infantil, pode-se verificar que a discussão feita em torno dos depoimentos das crianças teve menos fruição se comparada à discussão feita com base nas declarações das professoras e dos familiares. Isso se deve ao fato de que a metodologia de escuta das vozes das crianças é algo bastante complexo e exige um grande preparo do(a) pesquisador(a), o que tem sido amplamente discutido no plano da literatura atual (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2008)

Nesse sentido, é fundamental salientar que, em nenhum momento, deve-se atribuir às crianças a responsabilidade pelas limitadas possibilidades de análise de seus depoimentos. Ao invés disso, é preciso considerar que este estudo de Iniciação Científica propiciou um exercício sério no âmbito de uma metodologia de pesquisa que pode ser muito fértil para a explicitação de questões da educação infantil, mas que requer muita habilidade nos processos de coleta e análise de dados. Como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), a “investigação com crianças tem demonstrado que [...] as suas limitações ao nível da competência enquanto respondente, refletem, geralmente, as limitações do entrevistador (p.18)”.

Sob a luz dessas considerações, pode-se perceber que a limitada experiência da pesquisadora, como entrevistadora, refletiu fortemente nas respostas das crianças, que se resumiram a frases curtas e que, em diversos momentos, caminharam para a dispersão. Tendo em vista essas circunstâncias, deu-se conta

de que, embora a pesquisadora seja adepta da concepção da criança co-construtora, e acredite que os pequenos devem ter espaço para expressar seus pareceres, ainda não conseguiu superar o desafio de propiciar um ambiente adequado, que deixe as crianças à vontade e que as incentive a expor claramente as suas opiniões. Por conseguinte, esta pesquisa serviu para provar que “a recriação da imagem do aprendiz como participante tem constituído um desafio constante” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.16). Ou seja, escutar as crianças é um ato desafiador para professores e pesquisadores porque implica considerá-las, verdadeiramente, autoras e participantes de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, creditando-lhes a possibilidade de falar a respeito de si e das coisas que vivenciam nos seus diferentes contextos de vida (família, instituição de educação infantil).

6. Conclusões

Reunindo os dados apresentados e as discussões delineadas no decorrer deste trabalho pode-se constatar que a prática educacional depara-se com vários embates que dificultam o cumprimento das prescrições presentes nos documentos tais como o Plano Nacional de Educação, as diretrizes, os referenciais e as orientações curriculares, que visam à integração entre os níveis de ensino. Um dos fatores que dificulta o diálogo efetivo entre as leis e o que ocorre no cotidiano escolar é carência de políticas públicas para a Educação Infantil. Esta por sua vez, desencadeia problemas na qualificação dos profissionais para lidar com as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, pois há falta de um programa de formação inicial que propicie essa qualificação.

Sabe-se que,

não é só freqüentando um curso de graduação que o indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma. A partir de sua prática, cabe a ele construir uma teoria, a qual, coincidindo e identificando-se com elementos decisivos da própria prática, acelera o processo, tornando a prática mais homogênea e coerente em todos os elementos. Assim, a identificação teoria-prática deve apresentar-se como ato crítico, no qual se demonstra que a prática é racional e necessária e a teoria, realista e racional. (Fávero, 2001, p. 65).

Acredita-se que um dos meios que ajudam os professores a aprimorar sua práxis é a formação em serviço, a qual trata

da **continuidade** da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional” (ANFOPE, 2000:22-23 *apud* SALLES, 2004, p.7, grifo meu).

Todavia, como é possível apreender, uma formação é continuação da outra, conseqüentemente, se há defasagem na primeira a segunda também sofrerá. Essa situação gera um impacto muito grande nas práticas individuais das professoras, refletindo em falta de clareza sobre o próprio currículo, o qual, de acordo com o que está definido no 3º artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que

fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p.1).

Essa citação provoca a seguinte inquietação: se as carências na formação têm implicações no entendimento das professoras sobre o currículo, que atribui direção para a prática do docente, como estas conseguirão articular as suas práticas se não consegue compreender integralmente como suas ações devem se constituir?

Outra questão que interfere diretamente na articulação das práticas das professoras, como foi possível constatar neste trabalho, é o modo como estruturalmente estão constituídas as instituições de Educação Infantil, como foi mencionado pelas educadoras entrevistadas. Faz-se necessário ponderar que este é um problema do âmbito geral e não só do CEI em questão, pois se trata de um assunto que excede ao seu domínio. Dentro desse aspecto estrutural, o tempo dedicado para o Projeto Especial de Ação – PEA (formação em serviço) foi um fator que apareceu como muito limitado. Assim, se não há tempo hábil nem para se dedicar às questões internas à própria instituição – CEI - como será possível cogitarem em dialogar com a outra instituição – EMEI?

Voltando à discussão para as particularidades que foram notadas no contexto de pesquisa também convém discorrer sobre os elementos que neste local foram vistos como obstáculos para a integração. Primeiramente, apreende-se uma contradição criada no bojo da constituição dos CEUs, que devem acolher os diversos níveis de ensino, constituir um Colegiado de Integração, mas são impedidos de escapar das normas e diretrizes para cada nível de ensino. Ou seja, há uma proposta inovadora de Cidade Educadora, porém as instituições educacionais abrigadas dentro da sua estrutura não podem fazer novas propostas que, por exemplo, poderiam vir a auxiliar no seu processo de integração. Assim sendo, como será possível efetivar a proposta deste centro de integrar unidades educacionais, culturais e esportivas, se constata-se que não há integração nem entre as suas unidades educacionais?

Adentrando ao campo específico do CEI, averiguou-se que não há um trabalho perspectivado que demonstre uma preocupação com a noção de continuidade entre os níveis de ensino. Além disso, as medidas administrativas não disponibilizam espaço para que ocorram encontros entre as crianças de faixas

etárias distintas. Consequentemente, não se cumpre o inciso VI da Orientação Normativa 1/04, que designa o Regimento da infância, ressaltando que se deve

oportunizar a interação de crianças de diferentes idades em situações e espaços intencionalmente preparados pelos (as) educadores (as), no sentido de viabilizar a troca, a diferenciação do eu do outro, do coletivo e do individual, favorecendo a construção da identidade, autonomia, do conhecimento e da cultura infantil. Lembrando Vygotsky, "O ser humano cresce num ambiente e a interação com outras pessoas é fundamental a seu desenvolvimento" (SÃO PAULO, 2004, p.5).

Pode-se afirmar que o cumprimento desta prescrição colaboraria com o processo de transição neste contexto de pesquisa, pois se fossem planejados encontros entre as crianças do CEI e da EMEI, pelo menos no parque, que é o mesmo para as turmas de ambas as instituições, poderia possibilitar trocas entre os pequenos, que contribuiria, para além dos fatores explicitados na citação, para que o espaço da EMEI se tornasse menos obscuro para as crianças do CEI. Desta forma, cooperaria para amenizar o impacto desta etapa da vida educacional dos pequenos e pequenas.

Por fim, é imprescindível ponderar que além dos fatores acima abordados ainda pesa nas práticas do cotidiano escolar a história das instituições, que tem reflexo inclusive nas concepções dos familiares em relação ao CEI e a EMEI. Assim, fala-se da necessidade de integração, sequenciação e organicidade entre os níveis, mas não se consegue executá-la.

Se comparado ao relatório parcial, nota-se que este teve avanços, de modo que mais do que constatar que há falta de integração no contexto pesquisado, também conseguiu elencar algumas razões que a desencadeiam. Contudo, vale pontuar que esta pesquisa é de caráter exploratório e não dá conta por si só de explicitar todos os motivos pelos quais a integração não se efetiva. Portanto, suscita-se a necessidade do auxílio de estudos complementares, como sobre o currículo na Educação Infantil, expectativas e formação dos professores; os quais podem vislumbrar outras questões que justifiquem tamanha dificuldade no plano da integração.

É fundamental ponderar que se conseguiu mediante este estudo contemplar os objetivos propostos. Isto porque, foi possível apreender, a partir da análise do projeto pedagógico do CEI e da EMEI, que as suas concepções estão de acordo

com as legislações, visando assim, ao desenvolvimento integral das crianças, que são consideradas “sujeitos de direitos”. Porém, embora as suas concepções tenham mudado as práticas demonstram-se arraigadas às questões histórico-estruturais, de modo que ainda se constitui como um desafio a integração entre creche e pré-escola. Averiguou-se, portanto, que a transição entre estes níveis de ensino continua suscetível a tensões e rupturas. Além disso, foi possível compreender a posição dos familiares, professoras e crianças diante desta fase.

Este trabalho contribuiu para o aprimoramento do conhecimento da pesquisadora sobre a Educação Infantil, pois ela pôde compreender melhor a história da creche e da pré-escola, e também, conseguiu vislumbrar o quanto é rico explorar o cotidiano de uma instituição escolar, pois mesmo que esta esteja no plano do micro ela revela questões mais amplas, do âmbito universal.

Todavia, mesmo propiciando esse enriquecimento o desenvolver desta pesquisa e deste relatório fez surgir várias dificuldades. A primeira refere-se ao levantamento bibliográfico, uma vez que são escassas as pesquisas sobre o tema da integração entre os níveis da Educação Infantil. Além disso, a pesquisadora teve limitações para entrevistar as crianças e para explorar os seus depoimentos de modo a promover fruição na análise destes. O que refletiu sua dificuldade de colocar em prática as suas concepções a respeito da criança como “co-construtora”, que deve ser ouvida. Assim, constata-se que ocorreu com a pesquisadora algo semelhante com o que ocorre com as instituições educacionais, isso é, sabem da teoria, mas não consegue colocá-las em prática.

Para finalizar, convém explicitar que vários questionamentos, durante este trabalho, foram frutos das reflexões da pesquisadora, mas para os quais ela não tem respostas prontas. Deste modo, pode-se dizer que a sistematização dos achados deste estudo, reunidos no presente relatório, despertou a percepção de que este é um tema que envolve questões complexas e que, portanto, necessita ser cada vez mais explorado em pesquisas.

7. Referências Bibliográficas

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. **Interacções**, n.1, 2005, p. 25-53.

BALZAN, Newton Cesar. Supervisão e Didática; BOAS, Maria Violeta Villas Boas. A Prática da Supervisão; CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda (coord.) **Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB no. 07/2010**. Brasília/DF: MEC/CNE/ Câmara de Educação Básica. 7/04/2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9394, Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei no. 10.172. Plano Nacional de Educação**. Brasília/DF. 9 de janeiro de 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil** : pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, CNE/CEB. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. CNE/CEB. No.20/2009. Brasília/DF: CNE/ Câmara de Educação Básica. 11/11/2009.

BUFALO, Joseane. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche**: lugar de criança, lugar de infância. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1997, p.69-81.

CRUZ, Silvia. A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008, p.75-93.

EBOLI, Maria Terezinha de Melo. **Experiência de educação integral**. Bahia, Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969.

FARIA, Ana Lucia G. A pré-escola como melhoria da qualidade da vida; Pré-escola e confronto: o adulto conhecendo a criança. In: *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 1999, p.205-221.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (org.) **Formação de Professores - Pensar e Fazer**. São Paulo: Cortez Editora. Coleção Questões de Nossa Época, n ° 1, 2001, p.53-71.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G. de. (org) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p.94-119.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e do envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn et al. **As Cem linguagens da Criança**. Porto Alegre Artes médicas, 1999, p.145-158.

GÓMEZ, Gregorio; FLORES, Javier; JIMÉNEZ, Eduardo. **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Málaga/Espanha. Ediciones Aljibe. 2ª. ed. 1999.

HADDAD, Lenira. A complexidade de um fenômeno. In: **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991, p.21-32.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (64): 57- 60, fev. 1988.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança. São Paulo, EDUSP, 2001. p. 225-240. In: Vidal, D. M.; Hilsdorf, M. L. S.; orgs. **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**, São Paulo : EDUSP, 2001.

KUHLMANN JR., Moisés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.5-18, maio/ago. 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, v.15, n.29, 2010, p. 555-566.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. IN: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto Editora, 2008, p.11-29.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs). **Educação com qualidade social a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo, SP, Instituto Paulo Freire, 2004.

PINAZZA, Mônica Appezzato. **A pré-escola paulista à luz de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais.** 1997. 326p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PIPA, Maria Rosa de Magalhães. Articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo.: fator de continuidade educativa. **Revista de Educação da ESE da Fafe**, s/d, p.1-27. Disponível em:

<http://www.iesfape.pt/tmp/Uploads/Publicacoes%20Internas/rosa_pipa_convertido0.pdf>. Acesso em 01. Fev. 2012.

PRADO, Patrícia D. **Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens.** 16º Congresso de Leitura do Brasil. V Seminário “Linguagens em Educação Infantil”. Unicamp, Campinas/SP, julho, 2007.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). Trad. De Fernanda I. Ortale e Ilse P. Moreira. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.2, n.2, p.149-174, nov.2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 19 mar. 2012.

SALLES, Fernando. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización dos Estados Ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura, 2004. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/806Casadei.PDF>>. Acesso em: 16 jul.2012.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 50.738**, de 15 de julho de 2009. Regulamenta a Lei nº 14.662, de 3 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a criação dos Conselhos Gestores dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. São Paulo: SME/ DOT, 2009.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa 1/04.** Construindo um Regimento da Infância. São Paulo, SME, 2004.

SÃO PAULO , Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.
Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo : SME / DOT, 2006. 96p.

SAYÃO, Deborah. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e que separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2, p.92-105. nov.2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

VIERIA, Flaviana R. e GOZZI, Rose M. A estética como marca da cultura. In: MELLO, Ana Maria et al. **O dia-a-dia das creches e pré-escolas:** crônicas brasileiras. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.101-116.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? In: LENGOS, Geórgia (Org.) **Põe o dedo aqui!** Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007.