

GRUPIS – GRUPO DE PESQUISA INFÂNCIAS ATÉ OS 10 ANOS

Coordenadoras:

Flávia Miller Naethe Motta – UFRRJ

Anelise Monteiro do Nascimento - UFRRJ

Eixo - 4 - Políticas para a Infância e Formação de Professores

O Grupo de Pesquisa Educação da Infância até 10 anos - GRUPIs veio atender à necessidade de especializar as áreas de pesquisa e extensão sobre a infância na UFRRJ e aos alunos de pedagogia do campus de Nova Iguaçu interessados na temática. Desde 2009 atuamos oferecendo ações em parceria com redes municipais da Baixada Fluminense, entre elas, a I e II jornadas de Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2012, A UFRRJ integrou-se ao esforço nacional para a formação de professores de Educação Infantil subsidiado pelo MEC, com a oferta do Curso de aperfeiçoamento "Currículo, planejamento e organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil". Em 2014 terá início a Especialização "Docência na Educação Infantil".

Encerramos o projeto de pesquisa Educação Infantil e Ensino Fundamental: transições e apostas, com apoio do CNPq e o projeto Infâncias: Práticas Sociais e Educativas com apoio da FAPERJ. Desenvolvemos, no momento, os projetos: **“Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na educação básica”** e **“A construção da subjetividade da criança negra num contexto de implementação da lei 10639/03”** em parceria com o GEPELID - GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE LIGUAGEM E DIFERENÇAS.

Desde 2012, com o ingresso da Coordenação do GRUPIs no PPGEduc - Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, nossas questões de pesquisa foram ampliadas para debate na produção de dissertações.

Pretendemos trazer para discussão no GRUPECI as questões recentemente pesquisadas, assim, o texto *Educação Infantil e Ensino Fundamental: transições e apostas – preparando as transições escolares ao final do ano* discute as transições às quais as crianças estão submetidas nas instituições educativas. Uma mesma turma de crianças de uma unidade escolar de Nova Iguaçu foi acompanhada no período que compreendeu sua passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As compreensões possíveis das realidades de ambas as turmas, foram analisadas a fim de apresentar as transformações e rupturas, na

passagem de uma etapa à outra. Enfatizamos o currículo com o objetivo de perceber como a infância vem sendo experimentada pelas crianças, bem como é concebido este momento da vida na visão dos adultos que ali atuam.

O texto: *Educação Infantil na Baixada Fluminense: a obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na educação básica* apresenta resultado de pesquisa que partiu da promulgação da lei 12.796/13 que torna obrigatória a Educação Básica a partir dos quatro anos de idade. O trabalho de campo compreendeu mapeamento de políticas locais e entrevistas com as Secretarias de Educação visando conhecer as estratégias dos Municípios da Baixada Fluminense para o atendimento à obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro anos na Educação Infantil.

Por fim, o texto *Ações humanizadoras no processo de inserção na creche: entre crianças, famílias e professores* apresenta uma investigação sobre de que forma se constroem as concepções e práticas *pedagógicas relativas aos primeiros dias de estadia das crianças e suas famílias* na Escola de Educação Infantil da UFRJ, a partir das políticas/ações de formação de professores que regem as ações da instituição.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: TRANSIÇÕES E APOSTAS – PREPARANDO AS TRANSIÇÕES ESCOLARES AO FINAL DO ANO

Flávia Miller Naethe Motta- UFRRJ/GRUPIs
flavia_motta@hotmail.com

Ilka Monique da Costa Lima – UFRRJ/GRUPIs
ilkamonique@hotmail.com

Apoio CNPq

COMEÇANDO A CONVERSA

O levantamento teórico relativo ao histórico do atendimento educacional às crianças revelou quão significativas foram as transformações no campo da Educação Infantil. Esta tem ganhado distintos enfoques diante novas formas de se pensar a infância, a criança e suas necessidades ao longo do tempo. Conforme a LDB 9394/1996 a Educação Infantil não possuía caráter obrigatório. No contexto da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 12.796/2013 que tornam obrigatória a escolarização dos 4 aos 17 anos, tem ganhado maior relevância a compreensão das transições às quais as crianças estão submetidas nas instituições educativas. Relembramos que até 1971, o ensino obrigatório durava quatro anos. Depois, passou a durar oito anos e, com a Lei nº 11.274/2006 ficou estabelecida a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de 9 anos, o que definiu o seu ingresso às crianças de 6 anos de idade.

Assim, gradualmente foi ampliado, sob a forma de lei, o tempo de escolarização no país. Isso faz parte de uma tendência mundial de fazer com que o tempo mínimo de escolaridade da população seja aumentado com o passar do tempo em relação com a ampliação dos direitos sociais, a partir das constantes transformações sociais, políticas e econômicas nesses cenários (BRASIL, 2007; UNESCO, 2007).

Sem embargo, a progressiva implementação da Emenda Constitucional nº 59/2009 e da Lei nº 12.796/2013 que ampliam a obrigatoriedade escolar se dará mediante a adaptação dos sistemas de ensino à mudança até o ano de 2016. Até lá, se exige a ampliação do número de escolas pelas redes de ensino, bem como o aumento de vagas na pré-escola, de modo a atender à demanda de 101.880 crianças, segundo os dados do IDB 2009¹ e Censo Escolar 2012², a serem incluídas no sistema, até o prazo previsto. Somente no município de Nova Iguaçu, estima-se que um total de 26.329 crianças devem ser inseridas no sistema público municipal de ensino até 2016.

No entanto, a obrigatoriedade do acesso à escola, legalmente referida, não garante a ampla oferta de vagas necessárias a todos os cidadãos em idade escolar que deverão estar matriculados, assim como não garante a qualidade do ensino oferecida.

Reconhecemos a importância da ampliação do tempo de estudo ao longo da vida para a formação de uma sociedade mais pensante e emancipada, mas acreditamos que, para tal fim, há que se considerar alterações nos aspectos organizacionais, curriculares, na proposta pedagógica e na gestão, que visem um processo de transição mais saudável às crianças de seis anos recentemente inseridas no Ensino Fundamental, de modo a evitar rupturas violentas, como salientam os documentos do Ministério da Educação e Cultura – MEC (BRASIL, 2004).

Metodologicamente, foi articulado o apanhamento teórico pertinente ao desenvolvimento desse estudo à observação participante realizada regularmente entre o ano de 2012 e 2013, numa escola localizada no município de Nova Iguaçu, que atende crianças de 2 a 6 anos, distribuídas em quatro turmas de Educação Infantil, e em duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental (6 anos), no ano de 2012. Em 2013 houve uma nova configuração desse atendimento distribuindo-se as crianças em cinco turmas de Educação Infantil e uma turma de 1º ano do Ensino Fundamenta.

¹ Fonte: BRASIL. Indicadores e Dados Básicos/IDB-2009

² Fonte: Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/IBGE-Cidades>

É afirmada a especificidade da escola pesquisada ao lembrar que desenvolvida pelo Governo Federal através do programa PROINFÂNCIA, supõe-se que a instituição escolar deva possuir um espaço físico adequado ao atendimento de crianças pequenas, visto ser uma construção dentro dos moldes das creches do PROINFÂNCIA. Entretanto, questões políticas municipais não permitiram que a instituição se configurasse como uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), sendo então aprovado um *arranjo* que garantiu o atendimento a turmas de Educação Infantil numa unidade escolar de Ensino Fundamental. A escola é, então, mantida pelo município e administrada pela Secretaria Municipal da Educação.

Assumidamente, reconhecendo Mikhail Bakhtin como o principal referencial teórico metodológico deste trabalho, procurou-se trilhar o complexo princípio da exotopia, que propunha o autor para as pesquisas. Segundo Amorim exotopia significa “desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, esse lugar exterior, segundo Bakhtin, que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver”. (2003, p.14). Assim, é transcendida a visão que o próprio sujeito tem de si. Partindo, portanto, desse lugar exotópico de pesquisa bakhtiniana, acompanhamos a rotina de uma turma de crianças de pré-escola de 5 anos, já em idade escolar obrigatória, durante o segundo semestre de 2012 e sua passagem ao 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, no primeiro semestre de 2013. A realidade de ambas as turmas são, então, analisadas, questionadas e debatidas, no interior do próprio grupo de pesquisa, o GRUPIS, pensando-se a prática observada em relação ao que dizem os documentos oficiais e teóricos pertinentes ao estudo.

Acreditamos que, assim, nos será possível não somente perceber como estão sendo dadas as transições educacionais, mas identificarmos, de um modo geral, como a infância está sendo experimentada pelas crianças que do cenário escolar fazem parte, bem como é concebido este momento da vida na visão dos adultos que ali atuam. E também traçar aspectos da formação oferecida aos professores e reflexo desta no trato às crianças em fases de transição.

DISCUTINDO A CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Não nos prendemos a um conceito definido de currículo, porque a este são atribuídas diferentes definições. Segundo Silva “uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (2005, p.14). O currículo representa, portanto, um território conflitante entre os grupos que o elaboram na disputa pelo poder. As definições às quais são dadas a esse artifício escolar não

podem aprisioná-lo a um único conceito, mas esclarecer sobre a concepção de currículo que um determinado grupo defende em busca de hegemonia.

A concepção mais comum que se tem de currículo é aquela às quais as teorias tradicionais nos cercearam. Ou seja, o currículo é reduzido a programas, à grade curricular ou à simples listagem de conteúdos. Entendendo-o tal como afirma Silva: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade”. (2005, p. 150).

Para compreender a noção de identidade, antes deve ser entendido o que é a cultura. Logo, buscamos em Hall maiores esclarecimentos a respeito desta. Para o autor “a cultura é uma das condições constitutivas de existência de toda prática social e toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem o seu caráter discursivo”. (1997, p.33).

Ou seja, toda prática social é essencialmente cultural e a cultura toma forma através dos discursos e das narrativas, todas elas sociais e permeadas por relações de poder. Sendo assim, a noção de identidade pode ser compreendida “como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos ‘viver’, como se vivessem de dentro, mas que...” (HALL, 1997, p.26) ocorrem numa relação estritamente social, logo cultural, já que ninguém assume identidades sem entrar em um confronto com outros indivíduos, que aos nos ser comparados ficam estabelecidas características que nos diferenciam.

Reconhecer as diferenças e, portanto, assumir as diversidades é muito mais do que significar estar atendo ao fato de que o mundo é anisotrópico, é para Gomes: “posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. (2007, p.41).

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, na apresentação da obra de Goodson (2005) o currículo surgiu com a finalidade de produzir efeitos sobre as pessoas, bem como os saberes escolares são produzidos a partir da criação de subjetividades. Sabendo disso, é importante compreender como os vários atores do universo escolar são ressignificados na escola, bem como ressignificam esse cenário, *locus* da diversidade.

ASPECTOS GERAIS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA E DO CURRÍCULO PARA A INFÂNCIA

É bem sabido que essa sensibilidade com a qual é tratado e proposto esse momento de transição pelos documentos oficiais não costuma prevalecer na *práxis*, pois “via de regra, os currículos têm sido tratados como um programa, considerado, de modo geral, como uma organização de conteúdos numa determinada sequência e utilizando um determinado critério”. (BRASIL, 2004, p.8). Brecht (1995, *apud* MELLO, 2011, p. 125) fala que “o conhecimento em nossa era não causa mais impacto, pela neutralização de seus efeitos” sobre as relações humanas. Ora, podemos constatar esse quadro através da aparente falta de interesse de nossas crianças e jovens pelos saberes oferecidos nas salas de aula. A arte entra nesse cenário de forma engessada pouco atraente, constituída a partir de uma lógica adulta que tende a suprimir a valorização das criações infantis. A arte é ainda institucionalizada dentro de uma perspectiva ademais eurocêntrica, sem considerar as pluralidades culturais. Para a superação do problema, diz-se que é sugerida pelo autor a retomada da ligação entre arte e conhecimento cujo distanciamento deu-se com a perda da história.

É sabida que a inserção da infância no sistema educacional é marcada por disputas características no território dos currículos e das propostas pedagógicas. Arroyo (2011) observa cada vez mais, nos currículos e propostas pedagógicas para a infância, essa marca propedêutica, sequencial, linear e etapista que nos prende à concepção de infância como etapa de preparação para a vida adulta. O autor choca-se com o fato de que os educandos “passarão anos na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos”. (p. 262). Contrapondo-nos a esse empobrecimento da memória, da história e da cultura, assim como Arroyo defendemos propostas que permitam à criança conhecer um pouco mais sobre suas vivências e histórias de seus coletivos e do outro. Isso porque, saber a condição de exclusão à qual está submetido é mais do que abrir os olhos para a necessidade de reconhecimento de seus direitos pelo outro, é ter o direito de contar sua própria história e mantê-la viva. Como diz Bauman, “para operar no mundo (por contraste a ser ‘operado’ por ele) é preciso entender como o mundo opera”. (2000, p. 242).

O QUE DIZER SOBRE O ESPAÇO E O CLIMA ESCOLARES OBSERVADOS?

Visto que “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural.” (GANDINI, 1999, p.150), considerou-se relevante para esta pesquisa analisá-lo, bem como a forma como a qual os sujeitos desta pesquisa o utilizam. Estudados os espaços da escola, pode-se afirmar que embora a instituição tenha sido construída dentro dos moldes das creches do programa PROINFÂNCIA, pelo Governo Federal, a escola ainda não atende a exatamente

todas as reais necessidades das crianças que frequentam esse lugar. Considerando seu aspecto físico, foram observadas, tanto em salas quanto em banheiros, pias desproporcionais à altura das crianças de 2 até 6 anos de idade. E ainda foram observados espelhos, que embora sejam posicionados para a altura das crianças, são muito pequenos e não se fazem presentes em todas as salas de Educação Infantil.

Pouquíssimos livros, gibis, cartilhas e revistas de produtos cosméticos compõem o material de leitura que está disponível na escola. A instituição não possui sala de leitura. Na turma Infantil 5, esses materiais são organizados em painéis posicionados na altura das crianças enquanto que no 1º ano, são dispostos em caixa sob uma prateleira da estante também ao alcance das crianças. Tudo é doado, muitas vezes, pelas próprias professoras. Assim como os espelhos. A escola tem aguardado receber mais recursos do Município e do Governo Federal. Segundo as professoras, aos poucos esse auxílio tem chegado à instituição.

Notou-se também que em salas de turmas de Infantil 5, as mesas mais conhecidas como *colmeias*, mesas de encaixe, são adequadas à estatura das crianças, porém o inverso acontece com a turma no 1º ano, cujas crianças sentam-se em carteiras de tipo universitária, nas quais não conseguem tocar os pés no chão. No Ensino Fundamental as carteiras são dispostas na maioria das vezes umas atrás das outras. No entanto, em alguns momentos a disposição se dá em círculo. Chamou-nos atenção que independente da organização desse mobiliário, o diálogo no Ensino Fundamental parece ser mais aberto e fluir de maneira mais natural no interior da sala de aula do que na turma de pré-escolar observada. Ainda assim, é proibido no 1º ano, bem como é no pré-escolar, conversar durante as refeições, que acontecem sempre após uma oração.

O incessante desejo pela ordem e pelo controle começa no trajeto do portão até as salas, através da organização de filas, meninas de um lado e meninos de outro, o que induz a uma construção social subjetiva de gênero, ainda que no Ensino Fundamental haja um esforço em dissolver tal prática. As professoras do EF reconhecem que não há necessidade de as crianças andarem em fila, da sala de aula até o refeitório, pois se sabe que desse modo não andam as pessoas fora da escola.

Pode-se afirmar que as professoras são fervorosas no trato com as crianças em ambos os segmentos educacionais. Elas olham para as crianças, chamam pelo nome, beijam, abraçam, reparam num corte de cabelo ainda que haja vários momentos nos quais elas demonstrem uma perda total da paciência e autoritarismo.

O QUE APROXIMA E O QUE AFASTA A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL?

A seguir, serão descritas algumas das práticas observadas ao longo da pesquisa junto às crianças e adultos do espaço observado. Tais práticas dizem respeito ao trato que é dado pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental à leitura e escrita, à valorização das produções infantis, ao brincar e ao trato à religiosidade num espaço teoricamente laico. Os resultados dessa descrição serão analisados e comparados entre as duas etapas.

1. Práticas de leitura e escrita

Quase sempre foi observado na EI, o recurso a exercícios mimeografados, muitas atividades repetitivas baseadas somente na memorização de letras alfabéticas que se sobrepõem ao trabalho com o letramento. Depois que as crianças terminam de realizar uma tarefa, logo devem fazer outra, muito parecida com a anterior, pois parece que se deseja, a todo custo, a memorização do conteúdo em destaque. Faz-se importante enfatizar que

Numa alfabetização sem sentido, que produz uma atividade sem consciência, desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 1988, p.38).

Segundo alguns relatos, o planejamento é deixado para se fazer em casa, às pressas devido à correria do dia-a-dia, às dobras em outras escolas. Talvez isso explique o recurso a exercícios mimeografados, muito mais simples de serem elaborados. No entanto, vazios de sentido.

Notamos no Ensino Fundamental uma grande valorização de práticas de leitura e escrita construídas na perspectiva do letramento, que contribuem bastante para o reconhecimento da importância dos usos sociais dessas práticas, cuja aplicabilidade ultrapassa os muros da escola. Isso pode ser observado tanto na preparação de uma lista de comidas que não devem faltar na festa de uma personagem de um livro ou mesmo na preparação de um recado a ser deixado no quadro para a professora do turno seguinte. Busca-se sempre em tais atividades a participação de toda a turma. As professoras dos turnos da manhã e da tarde da turma de 6 anos disseram que sempre buscam uma maneira de conversar uma com a outra a respeito do plano de aula, desenvolvendo-o juntas, articulando ideias para a melhora do trabalho pedagógico seja por via de telefonemas ou e-mails.

2. As produções infantis sob a lógica adulta

Sabendo-se que datas comemorativas permeiam o currículo escolar, analisamos a mobilização em torno dessas datas. Constatamos ainda que, em geral, todas as professoras da escola preparam a decoração desta com o auxílio das crianças, que na maioria das vezes ficam encarregadas de pintar desenhos já prontos. Ainda que, por vezes, façam uso das cores que desejam, os traços da lógica adulta ainda estão lá nos murais que enfeitam a fachada das salas. Analisadas também as exceções, houve momentos nos quais pudemos perceber a lógica infantil no traçado dos desenhos das crianças do Ensino Fundamental. Isso bem mais do que no Infantil 5.

Contudo, a valorização das produções predominantemente criadas pelas crianças percebida, no início do ano na turma 101, parece estar cada vez mais perdendo o seu lugar para a lógica adulta. Vejamos o que disse a professora do EF para uma das crianças:

Ainda não descobri se o coração do Carlos é roxo ou vermelho, porque toda vez que ele pinta um coração ele é escuro. Coração é vermelho, gente! Só que quando você faz coisa feia, ele vai ficando assim, preto. (Diário de Campo, 05/set./2013).

Práticas como a descrita no registro destacado, não fazem sentido para as crianças e “correm o risco de assumir um caráter estéril, ou mesmo impositivo, com ênfase na transmissão, num plano unilateral, ou seja, dos adultos-professores-educadores para as crianças”. (GUIMARÃES, 2011, p.49). Estas não se reconhecem no traçado dos desenhos. As formas, as medidas e espessuras definidas por um adulto já estão prontas na folha entregue aos estudantes, encarregados apenas de preencher um desenho. E pior, orientado a pintar a figura com as cores que a nossa visão adulta limitada em relação à da criança possui. Portfólios com as produções das crianças são montados e apresentados nas reuniões.

3. O brincar

A brincadeira, que ao lado das interações é identificada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI (2009) como eixo que deve nortear as práticas pedagógicas para este segmento, se faz presente no dia a dia escolar dos estudantes, mesmo que ainda seja pensada como recompensa às crianças que fizeram toda a atividade pedida pela professora. E mais, que ao longo da aula, não ultrapassaram os limites da paciência desta. Sendo assim, não aparecem no cenário como prioridade. Primeiro, tem-se que terminar as tarefas. Mas, como conter a ânsia, o sentimento e o desejo daquilo que faz parte do ser criança? Esta consegue, ainda dentro das restrições estabelecidas, inventar formas de expressão e de diversão, seja batendo na mesa, balançando-se na cadeira ou jogando bolinhas de papel e dizendo: *Olha o aviãozinho!*

As crianças foram autorizadas a brincar no pátio interno às 15h41min. Com exceção de (...) que ao que pareceu à professora perderam o direito de brincar. Isso porque teriam feito bagunça durante a aula. Os meninos então tiveram de ficar sentados com as costas apoiadas na parede enquanto assistiam o restante da turma brincando de “cabra-cega”. Todavia, os garotos de castigo encontraram um jeito de se divertirem. Eles fizeram pequenas bolinhas de papel e as lançou um contra o outro. Erick que iniciara a brincadeira dizia: “Olha o aviãozinho!”. (Diário de campo, 23 de mai. De 2013).

Motta (2011) ao falar da transformação de crianças em alunos, estudando a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirma que mesmo submetidas aos constrangimentos vinculados ao papel do aluno nas instituições escolares, as crianças não deixam de exercer o que são, crianças, sujeitos ativos integrantes de um grupo social específico. A autora fala que as ações de solidariedade, as táticas de resistência, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas do olhar atento dos adultos e a invisibilidade de um movimento inacabado estão para provar as potentes formas de expressão desse grupo ainda que a ação disciplinadora tente a todo custo abafá-las.

4. A indução à religiosidade

O estímulo a uma determinada religiosidade dominante, num espaço teoricamente laico, seja através da prece realizada antes das refeições, ou por meio da realização de trabalhos inspirados em datas comemorativas próprias do calendário religioso se faz presente tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Durante a Páscoa, cartazes expunham vários símbolos do cristianismo, a exemplo: o cálice e o pão. Durante o Natal, outros signos dessa data se fazem presentes nos murais da escola, dois exemplos: o Papai Noel e a manjedoura.

Nada contra a crença e o culto à religiosidade, mas o espaço escolar, por ser um lugar que abriga tantas diversidades culturais e, portanto, também religiosas, não pode induzir à prática de uma determinada religião e menosprezando as demais, o que é menosprezar os próprios estudantes e seus direitos de escolha individuais e das famílias. Antes disso, sugere-se que seja apresentado às crianças como as várias religiões manifestam sua crença em tais datas ou naquelas que não estão em nossos calendários, pois é “preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. (GOODSON, 2005, p.10)

PARA ONDE APONTAM A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO DA ESCOLA OBSERVADA?

A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola observada, documento elaborado pela Coordenação, Professores e Educadores, revelou os objetivos da escola, como um todo. As linhas das quais dispõe o documento revelam a preocupação da escola em proporcionar o desenvolvimento pleno dos estudantes no que diz respeito aos aspectos: social, afetivo, cultural e cognitivo, contribuindo para seu crescimento e tornando-os cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade.

Ainda segundo o PPP, sua ação educativa fundamenta-se nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar. A escola diz *valorizar as diferenças individuais como fator necessário à construção da identidade, da autonomia e da ampliação das habilidades de cada criança*. O projeto reafirma a importância da Educação Infantil no processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos, apoiando-se no que diz Corsino, que considera esta ser um lugar de: “socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades”. (2009, p.4).

Diz-se que a proposta pedagógica tem sido baseada pela concepção do sócio-interacionismo, de Vigotski. E sendo assim, o documento fala da busca pelo desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem criação e recriação a partir de atividades que interessem às crianças provendo seu crescimento afetivo, social, cognitivo, incorporando os saberes das áreas de linguagem, pensamento lógico, ciências sociais e naturais, artes, corpo e movimento. Atenção é dada também ao trabalho com o letramento objetivando-se o desenvolvimento do conhecimento da função social da escrita e da leitura.

A teoria que trás o PPP para a prática pedagógica junto às crianças de Educação Infantil parece estar de certa forma abrangida dentro do que norteiam as Diretrizes para tal etapa da vida. Isso porque, conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos orientadores as interações e a brincadeira e garantir experiências tais como as mencionadas no projeto político pedagógico.

Analisada também no PPP, a proposta pedagógica para o Ensino Fundamental, identificou-se o reconhecimento de que esta etapa proporcione às crianças a relevância da função social da escrita e da leitura através do conhecimento sobre os diferentes gêneros literários. A escrita e a leitura são concebidas como as bases essenciais do trabalho pedagógico no primeiro ano do ciclo de alfabetização. É referida a importância de se

proporcionar “encontros efetivos com a linguagem escrita, visando não apenas instrumentalizar, mas incorporar a escrita como prática cultural de registro e comunicação”. (FRANGELLA, 1999, p. 67). A infância é enfatizada nos documentos do MEC: Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais como um dentre os principais eixos norteadores na organização do Currículo, propondo que ao elaborarem a proposta do ensino fundamental dos nove anos, os docentes procurem articulações com o que orientam as DCNEIs resgatando a relevância do caráter lúdico do ensino para a melhor qualificação da prática pedagógica e reconhecendo assim as necessidades da criança concebendo-a como tal, criança e sujeito de aprendizagem, e não somente como aluno.

Infelizmente quando observado o cotidiano das crianças na escola, notamos por vezes práticas que se divergem do que é proposto por tais documentos em teoria. Na análise dos currículos para as duas etapas educacionais, o que mais nos chamou atenção foi a demasiada preocupação com conteúdos disciplinares, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos esperados no futuro e não no agora. E isso tudo estar acontecendo antes mesmo do ingresso no Ensino Fundamental tal como já aponta os estudos de referenciais teóricos no âmbito do currículo que deram base ao desenvolvimento deste trabalho. A etapa seguinte à Educação Infantil apresenta uma continuidade nesse desse aspecto *preparatório* do currículo.

QUAIS SÃO OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO OFERECIDA AOS PROFESSORES? E QUAL É O REFLEXO DESTA NO TRATO ÀS CRIANÇAS EM FASES DE TRANSIÇÃO?

Quanto aos aspectos de formação, todas as professoras têm ensino superior e são concursadas. A instituição fornece formação continuada através da realização de encontros mensais propostos pelo calendário escolar com a Equipe de Educação. Todos os funcionários participam desses encontros. No entanto, a escola não possui Centro de Estudos. Perguntados a respeito de cursos de especialização fornecidos pelas redes, foi-nos contado que as professoras os têm tido acesso. Contudo, há uma oferta maior para o Ensino Fundamental do que para a Educação Infantil.

Lembra-se que é definida como a primeira meta do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de Educação Infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos”. (BRASIL, 2010). Apontando-se como umas das principais estratégias:

Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e estimular a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação de professores para a Educação Infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de 4 e 5 anos (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 84-; 85).

Espera-se com a recente obrigatoriedade do acesso a Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade que essa etapa da educação básica ganhe mais destaque diante a necessidade de preparação dos profissionais educacionais para o atendimento obrigatório dessa clientela. Diante esse novo quadro, faz-se necessário mais do que nunca pensar articuladamente as crescentes pesquisas no campo da Educação Infantil às práticas realizadas. Assim, também não deve ser deixada de lado a reflexão sobre os demais tipos de formação oferecidos aos professores que devem ser preparados, dentre outras coisas, para saber como lhe dar no trato às crianças pequenas em momentos de transição.

Em consonância com Caldeira (1993), citado por Cunha e Krasilchik, a formação continuada deve ser entendida como um processo, desenvolvido no cotidiano escolar de maneira constante e permanente, pois vai muito além de um simples curso de atualização. (CUNHA, KRASILCHIK, 2000). Conforme Gandin (2007), a experiência não vem de se ter vivido muito, porém de se ter refletido intensamente sobre aquilo que se fez e sobre as coisas que aconteceram. Claramente inspiro-me em Bakhtin ao afirmar que é no processo de reflexão não somente individual, mas coletiva considerando o diálogo com o Outro, numa atividade de escuta e resposta, que se dá o enriquecimento desses contextos de formação nas quais são pensadas as ações pedagógicas.

Considerações finais

A pesquisa de inspiração etnográfica, cujo estudo do cotidiano de uma escola, no município de Nova Iguaçu, captura o atual contexto legal educacional do país refletido na vida dos sujeitos se deu não só com regularidade, mas com desvelo, comprometimento e dedicação. E mais, com a vontade de contribuir para com a qualidade de uma educação que seja socialmente referenciada.

Em suma, reconhecemos o esforço das professoras, bem como dos demais funcionários da escola em proporcionar o desenvolvimento integral das crianças. Sabemos que erros e acertos fazem parte da prática docente, assim como estão presentes em qualquer outra prática profissional. Faz-se necessário identificar os aspectos negativos para que se possa tentar superá-los. Da mesma maneira, identifiquemos os acertos para que possamos buscar dar continuidade aquilo que tenha sido positivo.

Para tanto, torna-se imprescindível dar-se tempo a uma reflexão crítica a cerca do próprio trabalho realizado em sala, que acreditamos ser sim efetuado com a melhor das intenções, mas que deve ser refletido a fim de que possamos formular propostas educacionais qualitativas, que sejam bem mais sensíveis as reais necessidades de nossas crianças, sobretudo a sua necessidade de expressão. Já claro que as “crianças são cidadãs pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas”. (KRAMER, 2007, p. 15), julgamos justo que sejam levadas em conta as vozes desses sujeitos na elaboração de propostas e tomadas de decisões que lhes dizem total respeito.

Elucidamos também que as leis que vieram a ampliar os anos de obrigatoriedade escolar, no Brasil são políticas ainda muito recentes, e que por isso necessitam ser estudadas com maior profundidade e debatidas amplamente. Para que assim seja possível sabermos a concepção de infância que essas políticas trazem consigo, bem como identificarmos suas problemáticas, seus desafios e possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.) Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2011.
- BAUMAN, Z. Em busca da política. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BRASIL. Propostas de Emendas ao PL 8.035/2010. PNE 2011/2020.
- BRASIL: Lei nº 12.796/2013. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 02 de fev. de 2014.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. 2009.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/ 12/ 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- BRECHT, Bertolt. Brecht Teatro Complexo 12. Porto Alegre: Paz e Terra, 1995.
- CALDEIRA, A. M. S. La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p. (Tese de doutorado).

CORSINO, Patrícia. Educação Infantil: cotidiano e políticas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHILK, M. A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência, trabalho apresentado na 29ª REUNIÃO ANUAL ANPEd [seção Formação de Professores], Caxambu, 2000.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com a palavra, a escrita!. In: Infância e Educação Infantil. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 1999.

GANDIN, Danilo. Planejamento como prática educativa. 16º ed. Editora Loyola. São Paulo, SP. Junho/ 2007.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo : diversidade e currículo. (orgs). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História; tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva – Petrópolis, RJ: Vozes, 7 ed., 2005.

GUIMARÃES, Daniela. As manifestações infantis e as práticas pedagógica. In: NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Educação Infantil e Ensino Fundamental: Contextos, práticas e pesquisa. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Nau Editora: EDUR, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo, Educação & Realidade, Porto Alegre, jul.-dez. 1997, vol. 22, nº 2, p. 17-46.

KRAMER, Sonia. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2007.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, jan./abr. 2011, v.37, n.1, 220p. 157-173.

NUNES, Maria Fernanda, CORSINO, Patrícia e DIDONET, Vital. Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2014.

MELLO, Marisol Barenco de. Arte, ética e conhecimento: sarau na formação de professores. In: PASSOS, Mailsa Carla Pinto; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (orgs). Educação experiência estética. Rio de Janeiro: Nau, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A criança na fase inicial da leitura. São Paulo: Cortez, 1988.

UNESCO. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. 2007.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA BAIXADA FLUMINENSE: A OBRIGATORIEDADE DA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS DE QUATRO ANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Anelise Nascimento – UFRRJ/GRUPIS

anelise.ufrj@yahoo.com.br

Luciana Paiva – UFRRJ/GRUPIS

lpaivas2010@hotmail.com

Apoio CNPq

INTRODUÇÃO

A presente discute o atual contexto da política educacional para o pré-escolar tendo em vista a implementação da lei nº 12.796/2013. Busca responder as seguintes questões: Qual é o impacto da promulgação da Lei nº 12.796/13 nos sistemas de ensino? Como as redes municipais estão se organizando para a ampliação do atendimento? Que outras ações e apostas carregam os Municípios ao planejarem a ampliação de seu atendimento? Se, nesse momento, é importante acompanhar as recentes iniciativas que se delineiam em torno da política de ampliação da educação básica, essa pesquisa, particularmente, teve como objetivo o levantamento de informações e dados referentes ao atendimento educacional às crianças na Baixada Fluminense. A realidade dos municípios de Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti são, aqui, reescritas sob o ponto de vista do contexto de suas redes de Educação Infantil, desafios e possibilidades. Assim como para as redes, a entrada das crianças de 4 anos na escolarização obrigatória também representa um desafio para nós que escolhemos esse campo como local de pesquisa.

A metodologia de pesquisa envolveu: (1) levantamento e análise das políticas públicas que cercam a promulgação da ampliação da obrigatoriedade de acesso à Educação Básica, tendo a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, como principal referencial analítico (2) elaboração de questionário (3) aplicação do questionário aos Secretários de Educação ou Representantes da Educação Infantil por ele designados nas

Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo e São João de Meriti.

Em razão dos pressupostos teóricos e metodológicos adotados neste estudo, buscamos compreender os movimentos e ações práticas dos municípios da Baixada Fluminense frente à obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica. Inicialmente, traçamos um breve perfil dos Municípios investigados, através do levantamento dos dados do IBGE, INEP e MEC, para contextualização da pesquisa em questão.

Busca-se, aqui, uma base de discussão perante os aspectos analisados a partir da realização das entrevistas com os profissionais responsáveis pela Educação Infantil dos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita e São João de Meriti.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: A REALIDADE DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS.

A tentativa de compreender como os municípios vêm organizando e articulando o seu atendimento a Educação Infantil, frente à obrigatoriedade da inclusão das crianças de quatro anos na Educação Básica abre um leque de possibilidades diante do atual contexto de políticas educacionais.

O referencial teórico do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) traz a tona importantes questões que implicam na consideração dos macro e microcontextos em que se desenvolvem as políticas educacionais. Dentro dessa relação, importa compreender que tais políticas se formam dentro de determinado contexto histórico, motivadas por uma questão ou condicionante a que se propôs enfrentar. Nesse mesmo sentido, são moldadas e passam a atuar em meio a contradições, desigualdades sociais, políticas e econômicas que já estão postas nos níveis locais. Como afirma Mainardes (2006),

O emprego do ciclo de políticas exige que o pesquisador examine fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influencia envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas, o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou programa (p. 60).

A Lei nº 11. 274/06 que dá as bases legais para a ampliação do Ensino fundamental para nove anos de escolaridade, juntamente com a recente obrigatoriedade determinada pela Lei nº 12. 796/13 se colocam como algumas das propostas que alteraram a LDB 9394/96 para promover mudanças específicas e estruturais nos sistemas de ensino. Tais políticas devem ser

pensadas na relação com o tempo e a localidade de sua produção, uma vez que as políticas não são feitas e finalizadas no momento legislativo (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ao analisar os dados referentes à população residente dos municípios da Baixada Fluminense, constata-se os 6 municípios mais populosos da “periferia” metropolitana da Baixada Fluminense. Nesse contexto, em relação ao contingente dos 11 municípios: Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Magé e Mesquita concentram a maior parte do percentual populacional da região. Em primeiro momento, cabe enfatizar que esse foi um dos critérios para a escolha do campo da pesquisa institucional. A escolha desses quatro Municípios se deu pela proximidade com a Universidade, através da participação de membro das Secretarias de Educação em projetos de formação continuada de professores, e disponibilidade dos responsáveis pela Educação Infantil de participarem da pesquisa.

Fazendo um cruzamento entre as realidades desses Municípios e o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 que propõe como primeira meta, universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos, questionamos qual é o plano de ação dos municípios frente às demandas existentes. As ações dos municípios não estão descoladas das ações e políticas nacionais, uma vez que a universalização da educação tem como uma de suas metas a melhoria no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Segundo Lago (2007), a associação entre falta de políticas públicas, problemas sociais e violência urbana ainda alimenta o ideário no qual centro e periferia são espaços cada vez mais distantes. Nesse sentido, a década de 1990 marcaria o caminho de articulação de um novo olhar para a educação das crianças, visível no constante investimento na ampliação da educação escolarizada após a LDB 9394/96, que resulta nos últimos anos na Lei nº 12.796/13 a ter como foco as crianças de quatro anos e a obrigatoriedade de suas matrículas na educação básica.

Não se pode perder de vista, a questão da redefinição do papel do Estado no contexto histórico capitalista ao qual se confere maior autonomia dos municípios, a partir da década de 1990. Os municípios da Baixada Fluminense passaram a delinear o seu percurso a partir da perspectiva de suas condições econômicas sociais e culturais e em consonância com os novos parâmetros e diretrizes articuladas a partir das metas do governo.

Importante notar que a realidade atual dos municípios da Baixada vem apresentando significativas melhoras no que se refere aos principais estruturantes determinados pelas diretrizes, programas e leis formuladas no campo da Educação Infantil da década de 1990. Contudo, os apontamentos de Nunes e Corsino (2011) ratificam que há um longo caminho

entre o possível ideal de Universalização da Educação infantil e as reais demandas do panorama municipal.

1. O Município de Nova Iguaçu

O município de Nova Iguaçu, fundado em 1833 é atualmente o 2º mais populoso da Baixada Fluminense, com uma estimativa populacional de 804.821 pessoas. O número de crianças por grupo de idade chega a 42.721 na faixa etária de 0 a 3 anos e 22.272 na faixa de 4 a 5 anos, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os dados do censo escolar 2013 destacam o total de 612 crianças matriculadas na creche e 5.012 crianças na pré-escola. Ao contabilizar a estimativa de crianças da rede municipal com o número de matrículas da rede privada constata-se que o município ainda enfrenta grandes desafios no que condiz a oferta de vagas na Educação Infantil (Quadro II).

Número de crianças matriculadas – Censo Escolar 2013

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Nova Iguaçu	Municipal	612	5.012
	Privada	1.441	8.838
	Total	2.053	13.850

Quadro II: recorte dos dados encontrados no site do IBGE.

2. O Município de Mesquita

O município de Mesquita foi emancipado de Nova Iguaçu no ano de 1999. Sua população foi estimada em 170.185 pessoas, dentre eles 8.954 são crianças nos grupos de idade de 0 a 3 anos e 4.649 de 4 a 5 anos, de acordo com os dados divulgados pelo IBGE.

O número de crianças matriculadas nas creches e pré-escolas pode refletir um pouco do cenário do acesso a Educação Infantil no município investigado.

Número de crianças matriculadas – Censo Escolar 2013

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Mesquita	Municipal	580	1.474
	Privada	258	1.413
	Total	838	2.887

Quadro III: recorte dos dados encontrados no site do IBGE

Embora seja o sexto município mais populoso, é necessário destacar o fato de que o município vem apresentando pouca oferta na faixa etária referente à creche. Um dos questionamentos que emergem perpassa pela seguinte pergunta: como ficarão as demandas e

investimentos nas creches frente à obrigatoriedade da inclusão das crianças de 4 anos na Educação Básica. De acordo com Didonet (2013), configura-se uma crise de identidade tanto em relação ao perfil da Educação Infantil, quanto à identidade da creche: “ela pertence à Educação Básica, por ser parte da Educação Infantil, que é primeira etapa da Educação Básica, mas tem tratamento diferenciado por não pertencer à faixa etária obrigatória” (p. 5).

3. O Município de Belford Roxo

O município de Belford Roxo foi fundado em 1990, a partir do seu desmembramento do município de Nova Iguaçu. Atualmente o município é o 3º mais populoso da região metropolitana da Baixada Fluminense, ao contar com a estimativa de população residente de 477.583 pessoas. Dentre essas se encontram 26.241 crianças no grupo de idade de 0 a 3 anos e 14.417 crianças de 4 ou 5 anos.

O quadro com os resultados finais do Censo Escolar 2013 ressalta um importante aspecto em relação ao número de crianças matriculadas.

Número de crianças matriculadas – Censo Escolar 2013

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Belford Roxo	Municipal	1.487	3.297
	Privada	1.375	4.648
	Total	2.862	7.945

Quadro IV: recorte dos dados encontrados no site do IBGE

O atendimento é significativamente maior na rede privada. Tal relação também pode se vista no quadro do município de Nova Iguaçu (ver Quadro II). Isso que dizer que a disposição de lento crescimento das dependências municipais fica direcionada a um contingente da população menos favorecida enquanto a parcela com melhores condições acessa a rede privada.

4. O Município de São João De Meriti

O município de São João de Meriti, fundado no ano de 1947 é atualmente o 4º município mais populoso da Baixada Fluminense. A estimativa de sua população chega a 460.799 habitantes, dentre os quais residem 23.551 crianças por grupo de idade de 0 a 3 anos e 13.217 crianças por grupos de 4 e 5 anos.

Número de crianças matriculadas – Censo Escolar 2013

MUNICÍPIO	DEPENDÊNCIA	CRECHE	PRÉ-ESCOLA
-----------	-------------	--------	------------

São João de Meriti	Municipal	996	2.925
	Privada	677	7.264
	Total	1.673	10.189

Quadro V: recorte dos dados encontrados no site do IBGE

Cabe destacar o grande número de matrículas ofertadas na pré-escola da rede privada em relação ao número de matrículas da rede pública municipal. A realidade dos espaços físicos e estruturais das instituições de Educação Infantil públicas abarca a noção de que mesmo antes a promulgação da lei, eles já tinham um número grande de crianças.

É nesse contexto, que a gestão local dos municípios da Baixada precisa se organizar para: (a) expandir e ampliar a oferta do atendimento a Educação Infantil com qualidade; (b) estabelecer as devidas condições de atendimento a creche, em vista da pouca oferta em relação a pré-escola; (c) priorizar a melhoria da infraestrutura e espaços das unidades assim como dos equipamentos e recursos materiais adequados a faixa etária das crianças (d) incentivar a articulação das práticas instituídas nos documentos e diretrizes³ criando condições para formação continuada dos professores; entre outros aspectos.

De acordo com os dados referentes ao número de crianças matriculadas na Educação Infantil, houve um significativo aumento da oferta na pré-escola conforme apontam os dados divulgados nos anos 2005, 2010 e 2013. Contudo, é importante pensar que o quantitativo de crianças matriculadas não traduz determinada qualidade. A rede pública ainda não conseguiu superar a oferta das redes privadas. De acordo com os dados, o município de Mesquita foi o único que conseguiu manter um número de matrículas acima da rede privada na faixa etária relativa à creche e pré-escola, a partir do ano de 2010.

Nesse contexto de ideias, do diálogo com a realidade local, a partir dos dados e do contato concreto com as secretarias de Educação emergem novas experiências, desafios e propostas que carecem de maiores discussões no atual cenário das políticas de Universalização da Educação Infantil.

OS ATORES ENVOLVIDOS

³ A exemplo de novas determinações, destacam-se os Parâmetros da qualidade do MEC (2006a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, volumes 1 e 2 (Brasil, 2006b) como principais documentos que fornecem subsídios no que concerne a um ideal de qualidade da Educação infantil. Contudo, é importante ressaltar que é apenas no contato com a realidade que as políticas são moldadas e ganham novos contornos. Documentos disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>.

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Stephen J. Ball

Segundo Mainardes (2006, p. 32) “a abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”. Diante do contexto em que encontramos os municípios, nosso objetivo é articular as dimensões macro, o que nesse caso se define como promulgação da lei e o micro, as ações dos Municípios.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário, com questões abertas e fechadas, que foi aplicado pessoalmente no primeiro semestre de 2014. Os atores envolvidos são pessoas que compõem o quadro das equipes de Educação Infantil dos municípios. Inicialmente, contextualiza-se que cada Secretaria possui uma equipe responsável pela organização e implementação das políticas direcionadas a Educação Infantil: a) Nova Iguaçu - Superintendência de Educação Infantil; b) Belford Roxo - Diretoria de Educação Infantil; c) Mesquita - Gerência de Educação Infantil; d) São João de Meriti - Divisão de Educação Infantil.

A presente abordagem permitiu a captação de informações mais detalhadas mediante ao aprofundamento das reais demandas e tensões dos municípios. Uma das problemáticas identificadas, diz respeito ao fato de que a maioria das equipes desconhecia o total de crianças de 0 a 6 anos residentes, bem como algumas informações essenciais relacionadas ao quantitativo de professores de professores das suas redes, entre outras relativas ao próprio atendimento na Educação Infantil. Diante de tal questão, partimos do pressuposto de que essas informações são imprescindíveis à gestão das políticas educacionais dos municípios, como conclui a subsecretária de um dos municípios investigados ao solicitar aos responsáveis pela matrícula e pelo registro que entregassem a ela os dados que haviam nos fornecidos em uma folha a parte alegando “é importante que todos saibam”.

Entre outros aspectos:

- Dos municípios investigados, somente Mesquita organiza concurso específico voltado para a área da Educação Infantil.
- Quando abordados sobre o mecanismo de nomeação do diretor de creche e pré-escola, todos foram enfáticos em responder que a organização acontece por indicação política.

Com base nesses elementos, traçamos breves discussões baseadas nas questões iniciais abordadas no questionário. As respostas dos representantes das equipes de Educação Infantil detalharam aspectos que julgamos constituir o cerne do atendimento a Educação Infantil de suas redes. Contudo, dentro da complexidade da temática, caberia, uma contextualização mais ampla a ser destacada em pesquisas futuras.

ENTRE A REALIDADE E AS PROPOSIÇÕES LEGAIS

Este momento esboça a análise das questões que se destacaram em relação à expansão e ampliação. Apresentaremos a extensão específica de perguntas abertas do questionário, bem como alguns dos principais pontos e contrapontos apresentados pelos profissionais entrevistados.

Os diferentes arranjos que se delinearam frente à obrigatoriedade da expansão das crianças de quatro anos na Educação básica, já aparecem em algumas das primeiras respostas dos questionários. Como bem salienta Vieira (1995), “no contexto de uma política de educação para todos, há que se equacionar devidamente as grandes dicotomias que demandam uma superação (p. 51)”. Nesse contexto, partimos desse diálogo junto aos profissionais das Secretarias, buscando compreender as principais possibilidades e dicotomias dos sistemas municipais investigados.

Quando foi perguntado: Como tem sido realizada a expansão da Educação Infantil? As respostas variavam. Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita e São João de Meriti têm se voltado para a ampliação de turmas em instituições já existentes, quanto a partir da construção de novas escolas.

Quando abordados sobre: as políticas criadas pelo Município para atender a obrigatoriedade da entrada das crianças de 4 anos na escolarização obrigatória?

No município de Nova Iguaçu houve apenas a ampliação de turmas nas Instituições de Ensino Fundamental e a previsão da construção de novas instituições. Em Belford Roxo, ocorreu a reorganização da rede, em termos de espaço, para poder fazer uma projeção de ampliação e novas entradas. Mesquita Está fazendo a convocação de profissionais para assumir as novas turmas a partir prorrogação do concurso de 2010 – professores e auxiliares.

Sobre São João de Meriti, diz-se que o conselho está elaborando uma resolução para englobar os outros aspectos da ampliação. No momento só há a resolução que altera a nomenclatura das Instituições que eram específicas de Educação Infantil e ampliação das EMEIS. A equipe trabalha a partir de metas. A meta da Secretária de Educação é ampliar o

atendimento da Educação Infantil em 50%. Não existe mais as instituições denominadas CEMEIs – Centro Municipal de Educação infantil. Está sendo realizada a transição dessas instituições para as escolas regulares de Ensino Fundamental. Contudo já foi conseguido organizar que todas elas sejam denominadas “Escolas Municipais”.

Um dos pontos cruciais identificados nas falas dos entrevistados, diz respeito ao perfil da pré-escola nessa relação de maior proximidade com o Ensino Fundamental. Alguns autores já apontam para essa questão como uma das principais problemáticas provenientes dessa determinação político-legal (CAMPOS, 2010; DIDONET, 2013).

Apesar da oportunidade de inclusão de uma parcela de crianças que não tem acesso a esta etapa educacional, é necessário que as práticas pedagógicas na educação infantil não se apoiem em um modelo de conhecimento escolarizante, mecânico, com propostas cujos resultados já se podem prever. Elaborar e monitorar estratégias de transição entre creche, pré-escola e escola de ensino fundamental permite refletir acerca das condições destas etapas de ensino, suas diferenciações, bem como os desafios da organização dos sistemas de ensino e em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

No que tange à questão: sobre a existência de orientação específica para o trabalho pedagógico com as turmas de crianças de 4 anos, no município de Nova Iguaçu, as orientações acerca da inclusão das turmas de educação Infantil se desenvolveram a partir das reuniões da Superintendência de Educação Infantil com as diretoras. Contudo, é importante destacar que tais reuniões foram conquistadas pela grande insatisfação das diretoras frente à relação estabelecida com a equipe de Educação Infantil anterior, como afirma a superintendente:

Lembro que o meu primeiro encontro com os diretores foi traumático. Era muita reclamação! Elas se sentiam excluídas da educação. As diretoras não tinham uma reunião periódica com a SEMED. Fui praticamente massacrada! E já no primeiro dia nós determinamos: a partir de hoje teremos uma reunião mensal que se realizará na primeira quinta-feira de cada mês. Esse foi um espaço conquistado (Diário de Campo, 16/04/2014).

Em Belford Roxo, diz-se ter uma proposta curricular pronta e uma preocupação muito grande em relação ao olhar preparatório, que se afirma não ser o objetivo. Fala-se em dar início a encontros com Orientadores Pedagógicos e Diretores para tentar pensar no desenvolvimento desse trabalho, discutindo as Diretrizes Curriculares e a proposta pedagógica – atualização da proposta curricular do município. Essa orientação se mostra de fato importante, visto que muitos desses orientadores não conhecem a proposta de Educação Infantil do município.

O município de São João de Meriti caminha segundo a mesma lógica da rede de Belford Roxo, os Orientadores Pedagógicos estão em formação para poder se inteirar na proposta pedagógica do município. A formação está acontecendo com os orientadores de 6 unidades que ampliaram turmas.

Por fim, o município de Mesquita ainda não tem a sua proposta pedagógica definida, no entanto, afirmam que são seguidas as orientações do MEC acerca dos Referenciais Curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais documentos. Ao que consta, ainda não há um plano de ação efetivo diante de determinadas questões da obrigatoriedade.

Em relação à questão: de que forma a escolarização aos quatro anos poderá interferir no processo de formação das crianças? Qual será o impacto na vida desses sujeitos? As respostas são unânimes e positivas. Todos os municípios observam essa mudança sob um aspecto positivo, acreditando-se que o aluno será mais trabalhado para uma aprendizagem formal, conforme relatos obtidos pela secretaria de Nova Iguaçu. Seguindo essa mesma linha de ideias, Belford Roxo diz-se haver um avanço qualitativo muito grande, no sentido de as crianças se tornarem mais questionadoras.

O município de mesquita aponta para outro aspecto, concebendo que a partir da questão da obrigatoriedade, o responsável vai passar a ter um pouco mais de compromisso, principalmente pelo percentual de presença. Essa questão está diretamente ligada à determinação de controle de frequência mínima de 60% dos dias letivos exposta no artigo 31, inciso IV da referida lei.

São João de Meriti menciona que o primeiro impacto é social, pois a criança pode ter acesso à escola pública de qualidade. Esse município trás como meta, essa garantia que a criança permaneça na escola. É lembrado aqui também os desafios trazidos com a mudança que é de as crianças de 4 anos tenham a possibilidade de brincar, pois não deseja-se que ela seja escolarizada em um ambiente alfabetizador.

Perguntamos como as instituições e seus profissionais estão recebendo as proposições da secretaria para a implementação da Lei. O município de Nova Iguaçu afirma que, em relação aos professores, o recebimento foi bastante positivo. Mas que o espaço físico, material e a falta de estrutura dificultam muito. A boa receptividade também é mencionada em Belford Roxo. É importante lembrar que receber e ampliar são questões diferentes e que o desafio seria integrar essas turmas na instituição.

Em Mesquita se tem situações diferenciadas por haver um concurso que se direciona especificamente para a Educação Infantil. Foram abertas duas turmas em uma escola que atendia os anos iniciais do Ensino Fundamental, colocaram dois professores e não tiveram

nenhum problema. A equipe comentou que “todos foram muito receptivos com as turmas de Educação Infantil”.

No município de São João, o movimento de implementação também partiu desses profissionais que procuram a SEMED de acordo com as demandas das comunidades locais. Diz-se procurar fornecer todo o suporte: alteração do mobiliário, encaminhamento de parquinho, brinquedoteca, entre outros. Considerando ser um movimento fundamentado a partir da proposta que se tem de Educação Infantil.

Por fim, pedimos que fizessem um comentário destacando a situação atual da Educação Infantil do município, suas especificidades e aspectos não contemplados na entrevista.

No município de Nova Iguaçu, destaca-se o envolvimento dos diretores e professores. São pessoas que estão realizando o trabalho a partir de um novo olhar para a Educação Infantil. Inicialmente, as diretoras se sentiam excluídas da educação. Elas não tinham uma reunião periódica com a SEMED. Como principais desafios, destacaram:

- A falta de vagas como sendo uma das primeiras dificuldades. Depois a documentação para orientação pedagógica;
- A inexistência de um espaço adequado para realizar os encontros, um auditório;
- O fato de a equipe ser pequena em relação ao tamanho da rede;
- E a falta de estrutura dos espaços físicos das Instituições de Educação Infantil.

Em Belford Roxo têm-se unidades em que os professores estão há 14 ou 15 anos. A equipe comenta que “as vezes falta tudo, mas permanece a boa vontade e a integração dos grupos no desenvolvimento do trabalho”. Em relação aos principais desafios:

- Diz-se que o fator mais preocupante é a perspectiva da alfabetização na Educação Infantil;
- A precariedade da infraestrutura das unidades.

O grande desafio em Mesquita se volta para a questão de manter o quantitativo de profissionais na rede, pois esses profissionais acabam trocando o município no qual atuam por outro que lhe que ofereça um pouco mais de benefícios.

Acontece que nós abrimos o concurso, mas logo em seguida o Rio de Janeiro e demais redes também abriram. O profissional, na maioria das vezes, começa um trabalho bacana na unidade, mas de repente é chamado por um município que oferece um pouco mais de benefícios. Acredito que esse seja o grande desafio do município (Diário de Campo, 14/04/2014).

O trabalho no município de São João de Meriti é sempre desenvolvido em torno do tema “Brincar para encantar a vida”. São destacados como sendo seus principais desafios:

- Estrutura e espaço físico das unidades
- A alta rotatividade de profissionais, logo, uma carência de professores na rede.

Nesse cenário, emergem questões e desafios que vão desde a consolidação dos direitos das crianças a ampliação da oferta, no que diz respeito a existência de espaço físico e vagas; como também a organização, ordem dos recursos a serem investidos e, imprescindivelmente, a devida atenção a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no plano pedagógico realizado nos diferentes âmbitos municipais.

Os dados obtidos demonstram que a grande questão é saber se a base quantitativa priorizada a partir do princípio de Universalização da Educação infantil na pré-escola (BRASIL, 2010), poderá representar um ideal de qualidade diante dos atuais desafios dos municípios da Baixada Fluminense. Importa considerar que a superação desses desafios requer maior investimento do Fundeb⁴, bem como dos outros recursos e programas instituídos no âmbito da Educação Infantil.

Em suma, partimos do pressuposto de que sem a compreensão da situação, não se pode ir a lugar nenhum (Ball, apud Mainardes e Marcondes 2009). Para efeito desta pesquisa, diante do atual contexto em que são direcionados diferentes arranjos e perspectivas, se faz necessário estabelecer estudos mais amplos acerca dos espaços aos quais as turmas de pré-escolas estão sendo direcionadas, bem como do panorama mais intensificado que está sendo organizado na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa assume o papel de tentar compreender a realidade dos sistemas municipais de Educação Infantil. Diante de tal premissa, ainda que não tenhamos abordado a totalidade de questões, partilhamos do diálogo com as equipes de Educação Infantil buscando o que é de fato concreto dentro do campo tensões e desafios em que se encontram.

O levantamento de dados e a análise dos questionários, revelam que as mudanças advindas a partir da implementação da lei nº 12.796/2013 não garantem, até o momento, o amplo quantitativo de vagas necessárias para a entrada das crianças de 4 anos dos sistemas públicos de educação básica. Outro aspecto que merece destaque é que nos Municípios investigados, o aumento da oferta de vagas tem se dado prioritariamente através do aumento do número de vagas em turmas já existentes e na criação de novas turmas em espaços precários de escolas do Ensino Fundamental.

⁴ Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização ao magistério (FUNDEB)

Com relação ao remanejamento das turmas de pré-escola das instituições exclusivas para escolas de Ensino Fundamental, o que nos preocupa é a possibilidade de perda da identidade do trabalho pedagógico. De acordo com a LDB 9394/96 a função da educação infantil é o desenvolvimento integral das crianças através do atendimento na educação infantil. A inclusão dessas turmas em espaços do ensino fundamental pode descaracterizar essa natureza, mas para conhecermos melhor como a ampliação está se dando nas práticas, precisaremos de outras pesquisas que ampliem o debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Legislação*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL: Lei nº 12.796/2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 06/09/2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 Lei nº 8.035/2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg701-101215.htm>. Acesso 10/10/2013.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito. In. Insumos para o debate 2 – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010.

DIDONET, Vital. Comentários sobre a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera e acrescenta dispositivos à LDB. Brasil-DF. Rede Nacional. Primeira Infância, 2013 (mimeo).

LAGO, Luciana Corrêa do. A “periferia” metropolitana como lugar do trabalho: da cidade dormitório à cidade plena. Cadernos IPPUR/UFRJ/Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – ano XXI, 2º 1 (ago./dez., 2007) – Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagens do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade* v. 27, nº 94, p. 47-69 jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313712003>. Acesso em: 15/10/2013

MAINARDES, Jefferson ; Marcondes, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*,

Campinas, vol. 30, n. 106 jan/abril, 2009, pp. 303-318 Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil. Disponível in: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16/11/2013.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Políticas universalistas e residualistas: os desafios da educação Infantil. In: KRAMER, S.; ROCHA, E, A. C. (Orgs.). *Educação infantil: enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre: ArteMed, 1999.

VIEIRA, S. L. Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In: Oliveira, R. P. (org). *Política Educacional: Impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995.

AÇÕES HUMANIZADORAS NO PROCESSO DE INSERÇÃO NA CRECHE: ENTRE CRIANÇAS, FAMÍLIAS E PROFESSORES

Sirlene Oliveira de Souza – PPGEDUC/UFRRJ/GRUPIs
Flávia Miller Naethe Motta PPGEDUC/UFRRJ/GRUPIs

INTRODUÇÃO

Esse texto trata-se de um recorte de um estudo maior, em que se pensam os possíveis saberes envolvidos nas ações pedagógicas dos profissionais que atuam com a criança no momento da inserção. Neste estudo temos como objetivo investigar de que forma se constroem as concepções e práticas *pedagógicas nos primeiros dias de estadia das crianças e suas famílias* na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir das políticas/ações de formação de professores que regem as ações da instituição. Em prol deste procuramos identificar em que contextos e formas ocorrem vivências de formação para os professores desta unidade de Educação Infantil; perceber quais conhecimentos são envolvidos nele; analisar de que forma as políticas de formação vigentes estão refletidas nesse contexto e, por fim, como esse conjunto se reflete ou concretiza-se nas ações pedagógicas de recepção das crianças que se inserem na instituição.

Como recorte para as discussões deste texto, trazemos uma reflexão sobre as diferentes concepções e conceitos referentes ao momento de ingresso da criança pequena na instituição de Educação Infantil e as contribuições de estudos referentes a essa temática. Apesar de pouco explorado, este assunto vem tomando espaço nas discussões sobre o trabalho com a infância e tem alcançando algumas mudanças que tiveram importante papel no olhar específico para este momento. Consideramos que a inserção deve ser pensada como parte importante das ações educativas pelo fato simples de ser, este momento, uma vivência da criança. Como tal, tem o direito de ter toda atenção em suas necessidades.

O papel da linguagem é ressaltado por dois estudiosos que nos acompanham em nossas reflexões, Vigotski (1998, 2007) e Bakhtin (1986, 2003), estes autores ressaltam que a apropriação de mundo se dá através da linguagem, é por intermédio dela que se torna viva a capacidade do ser em constituir-se socialmente. Por meio das interações pessoais e interpessoais, mediadas pela linguagem, que novos sentidos são despertados por nós, reconstruindo internamente algo a ponto de compreendê-lo e se tornar parte do que temos de conhecimento. É acompanhada por eles que pensamos as interações humanas, e neste caso, o processo de inserção com crianças, famílias e educadores.

Encontramos na literatura diferentes concepções sobre o tempo inicial da criança na instituição de Educação Infantil, bem como diversas nomenclaturas utilizadas para o mesmo. Compreendemos o uso do termo inserção como adequado à perspectiva que adotamos sobre a chegada da criança a creche. Esse momento exige envolvimento de todos os sujeitos presentes no contexto, não só a criança estará suscetível a novas situações, mas também responsáveis e profissionais da creche. Buscamos aqui articular o conhecimento, construído ao longo do tempo, que se apresenta em artigos, bem como situá-los para melhor visualizá-los em suas perspectivas e contribuições, na tentativa de compreender esse processo de transição pela qual a criança passa ao chegar à creche. Portanto, abordaremos aqui fatores considerados como interferentes no processo de inserção, papéis dos educadores e creches.

A INSERÇÃO COMO DIREITO À RESPONSABILIDADE

Pensando a inserção, concebemos que para nenhum dos sujeitos envolvidos haverá uma simples adaptação, mas uma construção de interações mútuas, assim, em todo tempo acontecerá ressignificações no contexto de interações deste espaço. É nesse movimento que a criança terá possibilidade de perceber esse novo ambiente como especial e agradável. Com esta perspectiva adotamos o termo inserção, ainda assim, neste estudo serão utilizados também os termos adotados por cada autor abordado, na referência de seus textos, trazendo as discussões de cada um.

Junto a Bakhtin (2010). pensamos que a apropriação de um novo espaço-tempo ocorre nas relações de interação entre os diferentes sujeitos presentes. Tendo como principal ponto de trabalho o ser humano, concebemos este como ser constituído e transformado na relação entre este e seus outros, ou seja, na forma como estes são responsivos às suas enunciações. Este movimento, possibilitado pelos diferentes instrumentos culturais, permite sua co-construção. A constituição dos sujeitos envolve então uma gama de enunciações ricas, diversas e contraditórias.

Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), com um estudo longitudinal, abordam o processo, que nomeiam como adaptação, destacando os papéis da creche e professores, ao falar que, para lidar de forma apropriada com esse momento, é preciso que os profissionais tenham preparo, conhecimento e experiência. Argumentam que os sujeitos envolvidos, como pais, crianças, professores e outros profissionais da creche devem ser considerados no olhar e ações do momento de adaptação. Defendem uma recepção em que se leve em conta os sentimentos de todos os sujeitos, na busca da criação de vínculos e no esclarecimento contínuo das ações da creche.

A criança, como ser humano ainda em desenvolvimento, depende por muito tempo de outro ser para explorar o mundo. Da mesma forma, é através de outro sujeito que será possível para ela conhecer o espaço da creche. Portanto, numa perspectiva sociocultural, estas autoras nos alertam para a importância de que a criança tenha, no primeiro contato com a instituição alguém que lhe de apoio para o conhecimento dele.

Sobre o papel do educador na adaptação as autoras esclarecem

Para que o educador obtenha sucesso na tarefa de facilitar a adaptação da criança e da família à creche são necessários experiência e conhecimento sobre esse processo. A consciência de que para a família ele é um estranho que passará a ter um papel fundamental na vida da criança irá ajudá-lo a compreender o exagero de cuidados e a ansiedade que os pais por vezes manifestam, suas tentativas de garantir uma atenção diferenciada, ou mesmo sua atitude desconfiada ou inibida. O(a) educador(a) precisa estar preparado(a) para possibilitar maior flexibilidade na rotina, incentivar a criança a explorar o ambiente, aproximar-se nos momentos certos e de maneiras adequadas, introduzir assuntos que facilitem o estabelecimento de uma relação entre ele(a), a criança e a família. Uma situação mais descontraída pode facilitar muito essa aproximação. Sem dúvida, o(a) educador(a) necessita de orientação e apoio particularmente nesse período. (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Miotello (2013) afirma que o outro, faz o papel de humanizador nas interações humanas, é o outro, já humanizado, constituído pelas vivências anteriores, pelas materialidades sócio históricas de onde andou que humaniza o “seu outro”, numa cadeia ininterrupta. No entanto, é só quando, no jogo de interações, os sujeitos dão significação a ele que este tem a condição de alterá-los. Pensar a criança como sujeito, que tem nesse adulto conhecido o aporte e segurança que dão condições às interações, é perceber a importância de sua presença. É na presença de alguém já conhecido, que lhe dá segurança que a criança pode manter um contato aberto a novas significações. Assim, compartilhamos das ideias de Miotello (2013), na perspectiva bakhtiniana, de que nos construímos mediante o fato de que o outro concebe minha existência, e que mediante isso eu existo e penso, já que o que penso é concebido pela visão que o outro me permite. Este adulto, conhecido pela criança será assim,

o sujeito que permitirá à criança a compreensão desse novo espaço, é quem lhe permite um excedente de visão.

Ainda com Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), compactuamos que é importante que o professor tenha o conhecimento de vários aspectos que circundam esse momento. Compreendemos que outras áreas do conhecimento são essenciais no trabalho de equipe da instituição e que o professor, como sujeito privilegiado na tarefa de mediar a apropriação deste novo espaço pela criança, tenha visão ampla e definida das ações que cercam seu papel. Está aí a importância de situações em que se reforcem esses conhecimentos, através das trocas entre a equipe e do estabelecimento de ações de forma refletida por todos. Estes profissionais serão aqueles que possibilitarão aos responsáveis dos pequenos outros olhares sobre o novo espaço que suas crianças ocupam, assim como estes o fazem para seus pequenos.

Amorim e colaboradores (2000) trazem a temática da inserção situando pontos amplos que influenciam o contexto menor em que se dá a chegada da criança. Numa perspectiva de desenvolvimento sociocultural, com aporte nos estudos de Vigotski e Wallon, aborda alguns cenários, que chama de redes de significação. Trata-se de um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos, sob os quais os sujeitos fazem trocas, de um movimento dinâmico, sempre em alteração, pois estes fatores serão parte cotidiana das construções significativas que os sujeitos estabelecem e que imediatamente são colocadas em xeque no próprio processo dinâmico. Assim vão acontecendo apropriações dos contextos ao mesmo tempo em que estes são alterados pelas interpretações e retorno dos sujeitos.

Portanto, é por intermédio dos processos interativos que ocorrem nos diferentes contextos sociais, que são significadas e delimitadas as mais diversas características da pessoa, do parceiro, da interação e do contexto em que se encontram inseridos. Assim por exemplo são atribuídos significados às instituições, e dentre elas a creche. (AMORIM ET ALL, 2000, p.120).

Podemos considerar assim, que como nestes outros contextos, a creche será mais um ambiente em que todos os fatores mencionados estarão em movimento. As apropriações deste espaço, tanto pelas crianças como pelas famílias serão diversas em cada caso e estarão embrenhados na dinâmica de fatores que isso envolve. As concepções dos sujeitos, sejam professores ou familiares, circundam suas ações; se a estadia na creche não for entendida como direito da criança, pode haver questionamento sobre sua necessidade. Isso gera dúvidas e sentimentos que interferem tanto nos comportamentos dos pais, como nas ações das educadoras, que podem olhar para as reações de sofrimento da criança pela separação como “culpa” de um ou outro sujeito.

Bakhtin considera que é nosso nascimento social que nos torna sujeitos históricos, isto ocorre pelo próprio movimento de interações com o mundo. É nele que constituímos a linguagem e produção de nosso entendimento de mundo. Assim, pensemos junto dele, como se dá a compreensão sobre a creche. A linguagem carrega a história dos falantes, que por sua vez se constitui nas muitas vozes que a compõe, ou seja, de um contexto social mais amplo, podemos perceber que os sentidos estabelecidos por pais e professores sobre a estadia na creche, também se compõe nesse formato. O direito da criança ao espaço educativo vem sendo apropriado pelos sujeitos aos poucos e em tempos muito recentes. Se essa sociedade concebe a estadia na creche sob a perspectiva de substituição do responsável, de cuidados básicos ou de guarda, este será o pensamento que norteará os sujeitos. As práticas presentes e a forma de interação de pais, professores e crianças então serão diferentes frente ao que trazem em seu histórico.

É importante pensar as redes de significações em que os sujeitos interagem e compõem o cenário da inserção. Isso envolve concepções de infância, de creche, de maternidade, as quais dirigem as ações dos educadores (AMORIM ET ALL, 2000). Assim, para compreender a integração do bebê ao contexto da creche, as autoras fazem uma análise em que abrangem os componentes individuais do processo como instituição, pais, crianças e educadores, os campos interativos em que se relacionam como a família e a creche como também a matriz sócio histórica em que considera elementos culturais, econômicos, políticos e ideológicos.

Ao abordar a constituição histórica dos ambientes de educação de crianças pequenas reflete que, depois de passar por um longo período como local de guarda das crianças, principalmente como direito de mulheres trabalhadoras, a creche começa a receber famílias que têm nela um espaço de socialização e desenvolvimento pedagógico, porém ainda há um ranço do histórico assistencialista. Junto desse histórico temos problemas estruturais e organizacionais nas instituições e ausência de ações de formação para os profissionais que são tidos pelas autoras como motivo do mal estar e avaliações precipitadas que circula por familiares e professores sobre a estadia da criança na creche. Isso gera culpabilização, dúvidas, angústias que se refletem na opção da matrícula ou não da criança e nos sentimentos vividos por esses sujeitos quando vivenciam o momento novo de estadia na creche.

Ora, sendo assim, cabe pensar a dinâmica histórica e política que envolve a concepção de creche. Cabe refletir que os profissionais dessa instituição estejam atentos e cientes da relevância dessa dinâmica ser considerada quando chega o momento de dividir com a família as emoções da chegada à creche. A rede que compõe essa nova relação, estabelecida com a

chegada da criança a instituição se configura como um novo contexto de significações e ressignificações sobre as vivências que podem ocorrer ali e o significado que tem este lugar. Dentre os elementos dessa rede cabe um planejamento que tenha por objetivo a construção de vínculos e confiança mútua entre pais, educadores e crianças. Portanto, traz grande diferença às concepções e contextos de ações, a compreensão que se tem da creche como espaço de interações e desenvolvimento de direito da criança e o entendimento de como se dá o desenvolvimento infantil.

Podemos considerar, com o que foi exposto, que as reações das crianças estão ligadas aos sentimentos e comportamentos de seu adulto de referência, suas reações nesse local estarão também influenciados pelos indicativos desse adulto. Se os pais ou responsáveis dão sinais de insatisfação ou insegurança sobre este novo ambiente, também estarão inseguros em permitir à criança a exploração do mesmo, dificultando também o compartilhamento de informações sobre a criança com os profissionais da educação que estarão responsáveis por ele. A palavra do outro aqui representa uma forma de conceber esse novo espaço, de ressignificá-lo.

Rapoport e Piccinini (2001) tratam sobre os fatores que interferem na adaptação, especialmente de três pontos. O primeiro se refere ao modo como a família e principalmente a mãe concebe a ida da criança para a creche. Como destacado por Amorim e colaboradores (2000), concepções históricas, ainda se refletem sobre a opção de colocar a criança em uma creche, podendo trazer às mães a sensação de abandono e não da percepção deste espaço como direito da mesma. O segundo ponto trata da qualidade do atendimento, que traz resultados tanto para a confiança estabelecida com os pais, como também numa relação de responsividade com a criança. O terceiro ponto ressalta as diferenças que podem existir devido à idade da criança e de suas características de personalidade. Algumas idades são apresentadas como mais complexas para a adaptação devido à capacidade da criança em manter memória da mãe e estranhar as pessoas diferentes e, também, por uma idade em que a criança começa a ganhar autonomia na locomoção, mas tem receio de perder seu cuidador de vista. Esses pontos devem sempre ser pensados numa relação complementar, que se influenciam mutuamente nos comportamentos e consequente inserção nesse novo local.

Rapoport e Piccinini (2001b) ressaltam conhecimentos importantes como a teoria do apego, assunto tratado por Bowlby (1990) e trata dos comportamentos adotados por um sujeito em prol de sua sobrevivência, pois é marcado pela busca de contato e proximidade com quem lhe garante um bem estar, ou seja, o seu cuidador. Com isso, a criança tende a apresentar resistência a lugares e pessoas diferentes, o que demonstra a importância da

existência de um adulto de referência até que a criança se adapte à creche, conheça (seu) o espaço e as pessoas (que fazem parte dele) deixando, com isso, de ser algo estranho.

Ainda sobre o apego, destaca que este pode variar entre seguro e inseguro, ou seja, quando a criança tem segurança na responsividade⁵ de seu cuidador ou não, trazendo influência às suas reações de distanciamento do mesmo. Também aborda esse aspecto na creche, pois considera que a responsividade neste espaço também trará influência ao seu comportamento na adaptação a ela. Considerando que isto depende de aspectos estruturais, ressalta as condições de funcionamento da creche, como a relação adulto-criança, que trará toda diferença para a possibilidade de responsividade à criança e, portanto às circunstâncias de apego. Ressalta que o ponto relevante a ser analisado não está centrado na adaptação a um cuidado alternativo, mas na qualidade desse cuidado e sua influência para o desenvolvimento da criança.

Compartilhando dessa concepção de Rapoport e Piccinini (2001b), percebemos a necessidade que há de construir políticas que tornem mais claras e incisivas as circunstâncias práticas da educação das crianças, já que é muito fácil presenciar salas com muitas crianças em nossas instituições de Educação Infantil, mediante diferentes documentos norteadores desse quantitativo em cada estado ou município do país. Dentre outros tantos aspectos estruturais, a grande quantidade de crianças, não só por adulto, mas por espaço, traz grande diferença à qualidade das interações. Falamos aqui de interações que envolvem não só a criança que chega e o adulto, mas também as vivências com outras crianças. Isso traz diferença não só ao momento de sua chegada e a esse espaço, mas a todo seu desenvolvimento. Assim, se revela a importância de um conjunto de situações.

Vasconcellos (2002), com contribuição dos estudos de Wallon e Vigotski, defende uma relação dialética entre todos os envolvidos no contexto destes primeiros dias na instituição, afirma que todos irão influenciar e ser influenciados na ação de conhecimento desse novo local, que é a creche, com esses novos sujeitos. (p. 95). Numa perspectiva sociocultural, em que a exploração do mundo se dá nas múltiplas relações estabelecidas pela criança, nas quais responde e é respondida, sendo, portanto ativa, afirma que as brincadeiras serão predominantes na descoberta também de novos espaços.

A presença do adulto é vista como forma de incentivo a que a criança estabeleça contato com outros amigos e adultos, criando novos laços na autonomia de exploração do

⁵ Neste caso a autora faz uso no termo em sentido de estar atento e corresponder às solicitações e ações da criança. Não é demonstrada pela autora uma relação teórica com o termo utilizado nos estudos bakhtinianos.

ambiente. Neste conjunto serão estabelecidas díades ou tríades, relações entre pares, brincadeiras em que, em conjunto, se dará as novas descobertas do espaço. Em defesa disso aborda a teoria do apego de Bowlby (1990), porém parte da ideia de que a presença do adulto que no início representa segurança, aos poucos toma o significado de que ele é aquele que o auxilia no alcance e exploração do espaço, é quem lhe apresenta o que pode fazer, mediando o conhecimento inicial do mesmo. (p. 173)

A brincadeira se torna um elemento de grande importância para a apropriação do espaço, já que com o tempo a criança deixa de ter o adulto como necessário nessa empreitada. As interações, no início restrito às figuras familiares, vão abrangendo outros sujeitos e objetos do local, mediados pelo primeiro. Porém, como sujeito que interage e age também ativamente nas escolhas, começa a ter neste novo espaço um local de interessante exploração.

A presença de algum representante familiar, portanto, não tem só o papel de apresentar passivamente a criança e suas características aos novos educadores, ele terá também o papel de mostrar à criança, junto aos educadores as novas vivências que poderá ter. A clareza desse papel faz toda diferença nessa ação. Geralmente pais fazem isso de forma intuitiva, muitas vezes os próprios educadores, também de forma intuitiva, buscam na brincadeira uma forma de acalmar a criança neste primeiro momento. Fazer disso uma ação consciente na busca de inserir a mesma nesse espaço é um passo importante, pois permite aos educadores ministrarem ações conscientes por eles e pelos pais, principalmente quando vinga a ideia de que a figura conhecida deve apenas observar durante todo tempo, para se tornar menos visível aos olhos da criança. Este será um momento importante, porém somente quando a própria criança der sinais de que já se sente à vontade para mover-se, interagir e brincar sem o auxílio dele. O momento inicial deve ser mediado com consciência pelo adulto.

Isso demonstra a importância de ter a criança como sujeito que age ativamente sobre suas vivências. Considerá-la passiva, pode prejudicar um caminho com possibilidade de vivências ricas e prazerosas. O que mostra, mais uma vez, a necessidade de uma organização flexível nos primeiros dias na creche, pois este modo de caminhar exige tempo, conhecimento e aceitação por todos. Esclarecer aos pais sobre esses caminhos e seu papel nele exige paciência e tempo, o que nem sempre é algo controlado pelo educador. Assim um trabalho de equipe e uma estrutura organizativa serão de primordial importância.

Pantanela (2010) faz menção à formação, ela explicita a importância de uma reflexão formativa e compartilhada ao pensar no inserimento como experiência pedagógica em que professoras podem trocar experiências de forma a reelaborar a organização desse momento. Compartilhando, portanto do que queremos evidenciar nesse trabalho, traz à tona a

importância das trocas que acontecem entre os professores antes, ainda durante e depois de um momento de vivência da relação entre os sujeitos.

Como parte dos conhecimentos sobre o papel de cada sujeito, destaca em suas primeiras observações que é necessária uma consciência por parte dos componentes da instituição, de que não só a creche é novidade para as crianças, mas que a criança e sua família também o são para a creche. Segundo a autora a instituição tem a percepção de que ela e é uma novidade na vida da criança, mas não percebe ou age consciente de que a criança e sua família também são novidade para a creche. Isso revela um olhar unidirecional, deixando de ser foco dela o conhecimento mútuo. Falando dessa relação entre família e creche afirma que fazer uso da reunião de pais para dar recados e informações não contribui para a relação entre eles.

Podemos considerar que se trata de um processo que leva algum tempo e que perpassa variadas formas de encontros, sendo uma delas as reuniões, momento que não pode se constituir como sua principal forma, porém é parte dele. Unido a outras situações de trocas com a instituição, buscar-se-á vínculos que garantam a segurança na exploração e vivência nesse novo ambiente.

Também sobre a segurança dos pais, Vitoria e Rossetti-Ferreira (1993), trazem alguns aspectos práticos que podem colaborar para o aumento da confiança e o estabelecimento de vínculos. Uma questão é manter os pais cientes do comportamento da criança, dando condições de que presenciem a criança num momento mais calmo, posterior à sua saída. Sempre deixando claro os passos que são dados pela creche.

Consideramos de vital importância que os pais sejam também envolvidos em acordos e informados, de forma simples e clara, explicitando como a creche pretende que se comportem frente a outras situações nas quais não seja possível maior negociação. Isso deixa claro para eles o papel que podem desempenhar no processo, e as concepções que a instituição tem, como por exemplo, garantir que não saiam sem se despedir para que a criança não fique com a sensação de perda, ou que se mantenham não visíveis durante o momento que presenciaram uma atividade que a criança está a fazer após a saída deles. Assim como é importante para o sucesso da ação do educador, que ele saiba seu papel, também o é para o responsável, que se sentirá incluído e menos perdido nas ações. Ter esta postura é conceber a ação responsável diante desses sujeitos, é assumir uma postura responsiva mediante os múltiplos sentimentos existentes num momento de fortes mudanças, e possibilitar a eles também essa postura.

Ainda no estudo de Pantanela (2010) a confiança é destacada como ponto positivo pelos pais. Este aspecto abarca diferentes situações, que necessitam ser organizadas, porém, apesar de considerar importante, as professoras indicam não ter conhecimento de como auxiliar em sua construção. Uma das situações é a disponibilidade de tempo dos pais em permanecer na escola, visto que os professores e pais fazem julgamentos sobre isso, como por exemplo, quando os pais permanecem na creche, porém longe das crianças, perdendo-se para eles o sentido de sua estadia. A autora destaca o fato de não haver esclarecimento para os pais sobre isso.

Podemos perceber com essa situação sinalizada por pais e professores que em várias delas não há para os profissionais uma clareza ou segurança das intenções de cada ação, por consequência, uma dificuldade em dialogar com os pais sobre ela. Todos os sujeitos envolvidos necessitam estar cientes de ações básicas para o processo e esclarecidos sobre possíveis mudanças de estratégia, sempre em acordo com o que as crianças irão sinalizar ao longo desses primeiros dias. Isto requer uma postura responsiva de todos os adultos envolvidos.

Ao longo de sua análise Pantanela (ibid.) apresenta algumas discordâncias e julgamentos recíprocos referentes a alguns pontos como horário estabelecido pela creche para entrada e saída e quanto à alimentação. É importante destacar que estes pontos são também estruturais e envolvem questões de rotina essenciais ao desenvolvimento de vínculos, quando se trata do trabalho com crianças tão pequenas.

Ao falar do choro apresentado pelas crianças, explicita que, sendo essa a forma de comunicação da criança, deveria como tal ser melhor compreendido, mais escutado. Afirma que na instituição há uma tentativa de cessá-lo continuamente através de várias estratégias ao invés de perceber que este é sua comunicação de que algo não está bem. Podemos compreender com essa afirmação que a troca entre professores e pais durante os primeiros dias é mais uma vez crucial, pois está nela a oportunidade de tornar mais conhecidas e, portanto, significativas para os novos cuidadores as sinalizações que a criança faz.

Segundo os dados observados pela autora, as interações que acontecem durante os primeiros dias da criança na creche, são de caráter diádico, sendo mãe-bebê, bebê-professora ou mãe-professora, e acontecem de forma intuitiva, sem uma intencionalidade pedagógica, ou sem um planejamento. Existe uma ausência de escuta à voz dos bebês. Há pouco conhecimento e valorização do brincar como meio de formação de vínculos. E ainda, a formação recebida não abrange os aspectos citados.

Alguns pontos que evidenciam a necessidade de uma reflexão conjunta em uma formação continuada está tanto quando se pensa na categoria do choro, como quando se pensa em objetos transicionais, como a chupeta, e outras ações relacionadas, por exemplo, ao cuidado. Apesar de não ser evidenciado dessa forma pela autora, é possível compreender que as professoras demonstram conhecimentos intuitivos quanto a esses aspectos, algumas, mesmo intencionais, porém é evidente que um trabalho de formação com base nesses próprios conhecimentos tornariam este pontos ferramentas de intencionalidade pedagógica.

ENCAMINHANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fica evidente para nós que em todas as questões colocadas está a responsabilidade que há no ato com o outro, para o outro e junto do outro. Nessa empreitada em que estamos como educadores, não é possível estarmos passivos diante das circunstâncias, é necessário nos afetar, nos modificar e ser um ser responsável, é necessário tomarmos nosso lugar enquanto sujeitos, que diante do outro terá ações que contribuem em sua constituição e sua forma de lidar com outras vivências, ao mesmo tempo que somos afetados por eles. Concebemos o outro como alguém com quem temos a responsabilidade ética de travar diálogos e carregar de novos sentidos as vivências que cercam seu cotidiano. Isso requer um postura dialógica e responsável entre professores, crianças e famílias, busca que deve ser feita cotidianamente.

Percebemos, através desses estudos, portanto, vários aspectos que cercam o momento de acolher as novas crianças na instituição de Educação Infantil. Cada aspecto envolve diferentes conhecimentos e organizações, que sempre colocam o professor, ou outro profissional da educação responsável pelo cuidado e educação da criança, no centro das ações.

Estes aspectos evidenciam uma gama de ações, conhecimentos e articulações necessários ao trabalho adequado para esse momento. Conhecimentos sobre diversos aspectos do desenvolvimento infantil, sensibilidade no contato com os pais, entendimento da educação enquanto direito da criança, consciência dos papéis a desempenhar, auxílio aos pais na execução de seus papéis nesse momento, ações práticas possíveis de se planejar, são só alguns aspectos visíveis que circundam as ações dos educadores. Para tal conhecimento, ressaltamos o quanto são necessárias oportunidades de articulações e trocas entre os próprios professores de uma equipe, ações de formação sistemáticas e planejamento institucional com toda equipe, na busca desses objetivos. É evidente a relação disso com políticas de formação, em que se viabilizem espaços-tempos para tal, bem como condições estruturais para a execução das mesmas.

Neste estudo, buscamos contribuir com a proeminência de ideias de que um momento, tomado como simples e passageiro por alguns, é parte de um contexto maior, em que as ações com as crianças pequenas fazem grande diferencial em sua formação e em todo o trabalho de uma instituição. Além de ter suas circunstâncias ditadas por vários fatores para além das ações imediatas competentes aos profissionais que com elas trabalham e de se tratar de um momento de vivências único, irrepetível, que traz com ele a necessidade de uma postura ética como ressaltado por Bakhtin.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K. S., ROSSETTI-FERREIRA, M. C., & VITÓRIA, T. A rede de significações como perspectiva para a análise do processo de bebês na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 2000. 109(3), 115-143.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHINOV). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo, Ed. Hucitec, 1986.
- BOWLBY, J. Trilogia Apego e Perda. São Paulo. Martins Fontes, 1990. (vols. I e II).
- MIOTELO e MOURA. Pensando questões sobre alteridade e identidade. IN. GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe. Palavras e Contrapalavras: Circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Pedro & João editores, 2013. P. 49-65. (Caderno de Estudos V).
- PANTALENA, E. S. O Ingresso da Criança na Creche e os vínculos iniciais. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.
- RAPOPORT, A.; PICCININI, C. A. Concepções de educadoras sobre a adaptação de bebês à creche. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 2001b, 17 (1), p. 69-78.
- RAPOPORT, A; PICCININI, C. A. O Ingresso e Adaptação de Bebês e Crianças Pequenas à Creche: alguns aspectos críticos psicologia. *Reflexão e Crítica*, 2001a, 14(1), p. 81-95.
- VASCONCELLOS, V. M. R de; AQUINO, L. M. M. L. L. de.; DIAS, A. A. Psicologia e Educação Infantil. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- VITÓRIA, T. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Processos de adaptação na creche. *Cad. Pesquisa*. Agosto 1993, nº.86, p.55-64. ISSN 0100-1574
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

