

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Izolda Maria Batista

**Os arranjos educacionais ofertados às Crianças na educação infantil
da rede municipal de São Paulo: transição, continuidade e
descontinuidade**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo

2022

Izolda Maria Batista

**Os arranjos educacionais ofertados às Crianças na educação infantil
da rede municipal de São Paulo: transição, continuidade e
descontinuidade**

Tese apresentada a Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade sob a orientação da Professora Dr^a Alda Junqueira Marin.

São Paulo

2022

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a Izabel Maria da Anunciação, minha Avó/Mãe e José Joaquim da Silva, meu Avô/Pai, (In memoriam).
Pelo amor, dedicação e responsabilidades, não só comigo, mas com toda a Comunidade de Serra de Aires - PE. Concretizado em um dos gestos de doação de “Chão” (Terra) - para construir o Grupo Escolar João Bezerra da Silva.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento desta pesquisa.

"O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.169615/2018-00"

"This study was financed in part by the a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.169615/2018-00"

AGRADECIMENTOS

Aqui estou eu, num processo de transição - concluindo uma etapa importante da minha vida. Tenho muito a agradecer.

À Maria Izabel Batista (in memoriam), minha Mãe, e Severino Félix Batista, meu Pai, por terem me proporcionado a vida.

Às minhas irmãs Josina Eronita de Santana da Silva, Ilda Maria Batista e aos meus sobrinhos(as), com carinho e amor!

Às minhas queridas, Tias, Irene Miranda, Rita Izabel e Carmelita Izabel. Muito obrigada por tudo!

À minha orientadora Professora Dr^a Alda Junqueira Marin, pela paciência, confiança e generosidade com que me conduziu durante esse percurso desde o Mestrado. Minha eterna gratidão!

À Professora Dr^a Luciana Maria Giovanni, pela participação na minha formação desde o mestrado e Professora Dr^a Maria José da Silva Fernandes, pelas preciosas contribuições na banca de qualificação, fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Às Professoras Dr^a Ana Carolina Colacioppo Rodrigues, Dr^a Ana Paula Ferreira da Silva, Dr^a Luciana Maria Giovanni, Dr^a Maria Regina Guarnieri e Dr^o Carlos A. Giovinazzo Jr., Dr^o Luiz Carlos Gesqui que aceitaram participar da banca da defesa, contribuindo com o meu trabalho e na minha formação.

Aos Professores do Programa Educação: História, Política, Sociedade – EHPS com os quais tive o privilégio de cursar disciplinas. Fiquei mais sabida!

À querida Elisabete Adania (Betinha): solidária e amiga. Obrigada por tudo!

Às amigas(o) do EHPS com quem pude compartilhar dúvidas, angústias, alegrias e aprender, e que sempre me socorreram nas horas mais complicadas e nas horas do cafezinho, no 4º andar. Vocês são dos melhores presentes que a PUC-SP me proporcionou: Marcella Campos, Lívia Freitas, Diego Moreira, Daniela Barbosa, Marilya Carnaval, Fernanda Oliveira Costa Gomes, Júlia Delibero, Elaine Pereira e Elaine Lacerda. Amizade para a vida toda. Muito grata!

À APG na pessoa da atual Presidenta, Cristiane Fairbanks, pelo trabalho em defesa da Pós-Graduação da PUC-SP.

Às 17 Unidades da rede Municipal de Educação de São Paulo, nas pessoas das equipes gestoras que colaboraram com a pesquisa respondendo o questionário. Muito obrigada!

Às Professoras(or) que gentilmente deram entrevistas, contribuindo para ampliação dos dados empíricos. Vocês são imprescindíveis na educação. Eterna gratidão!

Às nove Mães que concederam as entrevistas, se colocaram como parceiras nessa caminhada: para elas, toda a força e encorajamento do mundo para defender e ajudar na construção de uma educação humanizada para nossas Crianças!

Às Crianças que me ensinam todos os dias, com a grandeza e generosidade que só elas sabem fazer. Continuarei a pesquisar esse campo, por vocês e para vocês.

Às queridas: Zilda Albuquerque Marin e Daniela Mota Barbosa, pelas contribuições e o Abstract. Muito obrigada!

À querida Carina Palma e Moura, por suas observações tão pertinentes ao meu processo nessa empreitada. Valeu!

Aos primos: Jaudemir e Cida, Gilmar e Vanuza, Gilvan, Maurício (meu afilhado), Rui e Valéria, Carminha e Rodrigo, Solange e Osvaldo, Lindomira, André, Daniele, Ronaldo e Patrícia. Com carinho e boas lembranças!

Às queridas Jesuíta Maria Santos Lima e Gedelni Bezerra da Silva Florindo. Muito obrigada. Vocês representam os bons profissionais da rede de educação municipal de São Paulo!

Ana Paula Leibruder, Adriana Prado, Alessandra Arrigoni, Ana Flávia, Angelita, Cristina Leika Horii, Doreane Sobral, Ercília Guimarães, Estela Bertoni, Fátima, Flavia Lago, Hermínia Costa, Ivete Rosa, Ivone, Izabel Bazzo, Maria Aparecida de Carvalho, Maria Helena, Mariana Oliveira Decarli, Marta Olivi, Marta Pereira, Nininha, Paula Salles, Penha, Regina, Renata Quaresma, Renata e Gabriel, Rita, Rosana Santos, Tatiana Moreno, Terezinha e Gabriel, Verônica e Lorenzo, Vitalina e Washington. Sem vocês teria sido ainda mais difícil essa empreitada.

À Comunidade do CEI Jardim Colorado – DRE São Mateus, pela acolhida. Estamos juntas na defesa da Educação Pública e da Escola Pública!

À todas as pessoas que lutam e resistem, principalmente nesses tempos sombrios. E para elas, o meu muito obrigada!

Sempre questioneei por que o Estado deixava de cumprir seu papel ao não criar as condições objetivas para as pessoas estudarem. Assim como eu, tantas outras Crianças na idade de 12 anos paravam de estudar, porque ali só era oferecido até a 4ª série do Ensino Primário, isso no Agreste Pernambucano, nos anos 1960, 70, 80, 90 e 2000. Minha indignação não me deu sossego... aqui estou! Resistir e Resistir!

BATISTA, Izolda Maria. 2022. *Os arranjos educacionais ofertados às Crianças na educação infantil da rede municipal de São Paulo: transição, continuidade, descontinuidade*. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

O objetivo central deste estudo é compreender os processos realizados na primeira etapa da educação básica, quando as Crianças saem dos Centros de Educação Infantil (CEI) e vão para Escolas de Educação Infantil (EMEI), da rede de educação municipal de São Paulo: como a transição das Crianças de um período para outro dentro da mesma etapa da Educação Infantil é tratada pelas escolas. E ainda, como as escolas organizam e tratam esses temas no território. Buscou-se analisar questões específicas a partir das formas de implementação das políticas educacionais por meio do currículo. A base teórica destaca os autores: Leontiev e Luria (1977) Vigotsky (2007), Falk (2011; 2016), Moss (2011), Rinaldi (2018) Marin (2013; 2014) Stacioli (2013) e Lima (2011). A pesquisa foi realizada com a participação de profissionais de 17 Unidades (CEIs e EMEIs), que responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas, entrevistas com nove professoras(or), cinco Supervisores(or) de ensino e nove Mães de Crianças. Os documentos foram transcritos e compõem o texto. Os dados empíricos apresentam preocupações das Mães sobre mudanças que ocorrem nas etapas escolares das Crianças, principalmente pelo modo tão diferente com que cada unidade educacional organiza o seu trabalho, e o modo como a rede é organizada, a precarização da educação em vários aspectos, como a formação dos professores, da gestão e as condições das turmas, número de Crianças etc. Destacam a importância da participação nas instâncias de decisões. As profissionais de educação destacam os problemas na forma de elaboração e implementação das políticas educacionais, desconhecimento das políticas, do que acontece nas escolas, revelando falta de diálogo e a legislação em dissonância com a realidade.

Palavras-chave: Educação infantil; Práticas pedagógicas; Transições; Currículo

ABSTRACT

The main goal of this study is to understand the processes that are carried out on the first phase of basic education, when the Children leave the Centros de Educação Infantil (CEI) and move on to the Escolas de Educação Infantil (EMEI), in São Paulo's municipal educational system: how the Children's transition from one term to another within the same educational stage is treated by the schools. Also, it aims to research how the schools organize and approaches these themes in its territory. Specific issues were analyzed through ways of implementing educational policies via curriculum. The theoretical basis includes authors such as: Leontiev and Luria (1977) Vigotsky (2007), Falk (2011), Moss (2011), Rinaldi (2018) Marin (2013; 2014) Stacioli (2013) and Lima (2011). The research was carried out with professionals from 17 schools (CEIs and EMEIs), who answered a questionnaire. There was also an interview with nine teachers, five educational supervisors and nine students' Mothers. The documents were then transcribed. The empirical data reveal the Mothers' concerns regarding the changes that happen in the Children's different educational stages, especially with such different ways that each school organizes its work, how the system is organized, the degeneration in many aspects of education (such as teacher education, group management, number of Children, etc.). The Mothers give emphasis to the importance of being part of important decisions. The educational workers point out the problems in the way that educational policies are prepared and implemented, lack of knowledge about the policies, about what happens in the schools, revealing a lack of dialogue and a legislation that does not match with reality.

Key words: *early childhood education; pedagogical practices; transitions; curriculum*

LISTA DE SIGLAS

APG – Associação de Pós-Graduação

APM – associação de Pais e Mestres

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATEs – Auxiliares Técnicos de Educação

B I – Berçário I

B II – Berçário II

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Conselho de Escola

CF – Constituição Federal

CEI – Centro de Educação Infantil

CEIIs – Centros de Educação Infantil Indígenas

CECIS – Centros de Educação e Cultura Indígena para Surdos

CLT- Consolidação das Leis do Trabalho

CELEPs – Centros de Estudos de Línguas Paulistano

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEMEI – Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEU – Centro Educacional Unificado

COPEd – Coordenadoria Pedagógica

CODAE – Coordenadoria de Alimentação Escolar

CRAS – Centro de Referências de Assistência Social

CRECE – Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola

CRECEs – Conselhos de Representantes dos Conselhos de Escola

C.C – Currículo da Cidade

C.I – Currículo Integrador

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEIF – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DOC – Diário Oficial da Cidade

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DRE – Diretoria Regional de Educação
DREs – Diretorias Regionais de Educação
EI – Educação Infantil
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Educação Fundamental
EOL – Escola Online
EMEB – Escola Municipal de Educação Bilingue
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil
EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental
EMEIFs – Escolas Municipais de Educação Infantil
EHPS – Educação: História, Política, Sociedade
FE/USP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
ETEC – Escola Técnica Estadual
FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular
FUND. I – Educação Fundamental I
FUND. II – Educação Fundamental II
GT – Grupo de Trabalho
G.5 – Grupo5
IN – Instrução Normativa
IQ – Indicadores de Qualidade
IQEIP – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana
JEIF – Jornada Especial Integral de Formação
JB – Jornada Básica
JB - Jornada Completa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M.II – Minigrupo II
MEC- Ministério da Educação
MTRST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONU – Organização das Nações Unidas
OBECI – Observatório da Cultura Infantil
PEA – Projeto Especial de Ação
PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPPs – Projetos Político-Pedagógicos
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
POT – Programa Operação Trabalho
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PRE – Planos Regionais de Educação
PMPI – Plano Municipal pela Primeira Infância
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa
PUC – Pontifícia Universidade Católica
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RME – Rede Municipal de Educação
RME/SP – Rede Municipal de Educação de São Paulo
SCIELO – Scientific Eletronic Library Online
SC – Santa Catarina
SGP – Sistema de Gestão Pedagógica
SME – Secretaria Municipal de Educação
SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SME/DOT – Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Orientação Técnica
SP – São Paulo
SUS – Sistema Único de Saúde
TEG – Transporte Escolar Gratuito
EU – Unidades Educacionais
UEs – Unidades Educacionais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade De São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas – Faculdade de Educação Unicamp – Biblioteca de Teses e Dissertações.....	33
Quadro 2 – Pesquisas – Faculdade de educação da Universidade de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações.....	33
Quadro 3 – Pesquisas – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) Biblioteca de teses e Dissertações.....	34
Quadro 4 - Dados a respeito da COVID/19- junho de 2022.....	74
Quadro 5 - A relação das Unidades com as famílias /comunicação.....	95
Quadro 6 - Formação docente dos(as) professores(as) de Educação Infantil.....	95
Quadro 7 - A forma de organização de turmas, idade, educador na Educação Infantil.....	96
Quadro 8 – Forma de agrupamentos e professores(as) por turma.....	96
Quadro 9 – Diretorias regionais contempladas na pesquisa e quantidade de Unidades educacionais que responderam ao questionário.....	101
Quadro 10 – Apresentação das Unidades.....	101
Quadro 11 – Escola e família.....	116
Quadro 12 - Planejamento e participação da equipe no que tange à transição.....	121
Quadro 13 - Acolhimento das Crianças e das suas famílias.....	125
Quadro 14 – Replanejamento e alterações na rotina da escola devido a COVID/19 no que se relaciona com a transição.....	128
Quadro 15 – Configuração da organização da equipe gestora correspondente a especificidades de cada escola.....	130
Quadro 16 – Trabalho do professor(a) de CEI com agrupamento de minigrupo II.....	132
Quadro 17 – Apresentação da rotina de uma Criança na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) - Infantil I.....	134
Quadro 18 – Apresentação da rotina de uma Criança na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) - Infantil II.....	135
Quadro 19 – EMEI período Integral.....	136

Quadro 20 – Representativo das ações realizadas na rede municipal de Educação de São Paulo sobre a transição das Crianças do CEI para EMEI e sugestões.....	139
Quadro 21 - Documentação pedagógica.....	165
Quadro 22 – Representando aspectos centrais na forma de organização administrativa da Educação Infantil nesta rede.....	171
Quadro 23 - Siglas que aparecem no texto correspondentes a identificação das Mães, das Crianças e das Unidades escolares.....	185
Quadro 24 - Temas subtemas “extras” que emergiram das entrevistas com as Mães e que ficaram fora da seleção para compor o Capítulo 5.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A Criança na nova escola e o novo cenário.....	156
Figura 2 – As diversas transições que as Crianças vivenciam em seus processos escolares entre unidades e na própria escola.....	161
Figura 3 – A Criança é o centro.....	178
Figura 4 – A Criança e as instituições.....	179
Figura 5 – Como se identifica a criança nos processos educacionais?.....	208

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil dos Professores entrevistados.....	144
Tabela 2 – Perfil das Supervisoras (or) entrevistadas (o).....	145
Tabela 3 – Perfil das Mães entrevistadas.....	183

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
 CAPÍTULO 1 – Revisão das Pesquisas.....	32
1.1 – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação – Biblioteca de Teses e Dissertações.....	32
1.2 – Universidade Estadual de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações.....	33
1.3 – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Biblioteca de Teses e Dissertações.....	34
1.4 – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações.....	36
1.5 – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – SP, Teses e Dissertações.....	42
1.6 – Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, na Biblioteca de Teses e Dissertações.....	45
1.7 – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) na Biblioteca de teses e Dissertações.....	45
1.8 – Ampliando a busca por pesquisas e estudos relacionados com tema da transição das Crianças de uma etapa a outra.....	48
1.9 – Resultados de pesquisas que se transformaram em capítulos de livros.....	51
 CAPÍTULO 2 – As Políticas Públicas de Educação para a Primeira Infância com foco no Município de São Paulo.....	63
2.1 – Os caminhos da Rede Municipal de Educação de São Paulo.....	81
2.2 – Aspectos da legislação que definem concepção de Educação, Criança, Infância, Escola, Educação Infantil e Transição.....	87
2.3 – O Plano Municipal de educação.....	87
2.3.1 – Os Planos Regionais de Educação de cada Diretoria Regional.....	88
2.4 – O Plano pela Primeira Infância 2018 – 2030.....	89
2.5 – O Currículo da Cidade/ Educação Infantil.....	91
2.5.1 – O Currículo da Cidade e aspecto da transição das Crianças.....	91
2.6 – A pesquisa não é neutra.....	92
2.7 – Entrando no campo empírico.....	93

2.8 – A documentação das Unidades Educacionais e os projetos pedagógicos relacionados ao rito de passagem – o que é garantido?.....	93
2.8.1 – Projeto Político Pedagógico.....	93
2.9 – A forma que a sala é organizada/CEI e EMEI.....	94

CAPÍTULO 3 – A Educação Municipal de São Paulo: teoria e prática quanto à transição das Crianças na Educação Infantil.....

3.1 – Apresentação das unidades a partir dos dados do questionário.....	101
3.2 – Os dados dos quadros referentes às perguntas abertas.....	115
3.3 – Agrupamento dos temas destacados das respostas à questão que trata das dúvidas das famílias no período de transição das Crianças.....	116
3.4 – Temas que surgiram da pergunta: Como a equipe da unidade participa na elaboração do processo de transição?.....	122
3.5 – Temas que surgiram da pergunta sobre realizar ações de transição ajuda no processo de adaptação/acolhimento das Crianças e famílias na EMEI?.....	125
3.6 – Temas que emergem da questão: sua unidade fez alguma alteração no planejamento a respeito da transição das Crianças, devido à Pandemia do COVID-19?.....	129
3.7 – A apresentação dos dados do quadro e as entrelinhas.....	133
3.8 – Uma amostra de um dia de vida num centro de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo.....	134
3.9 – Ainda a respeito das alterações no planejamento devido à COVID-19, as respostas são.....	138

CAPÍTULO 4 – O campo empírico: a transição das Crianças do CEI para EMEI a partir do olhar e vivências de Professores(as) e da Supervisão Escolar.....

4.1 – A percepção dos profissionais de educação a respeito do trabalho nos inícios e finais de ano, com as Crianças e as suas famílias.....	147
4.2 – As ações envolvendo as escolas de onde as Crianças vieram e para onde elas irão.....	156
4.3 – Espaços onde são tratadas as questões pedagógico-administrativas: Conselho de Escola, APM, reunião de pais, reuniões pedagógicas.....	157
4.4 – A compreensão da equipe escolar a respeito da transição das Crianças.....	159
4.5 – Os detalhes das transições que a Criança vivencia no cotidiano.....	161
4.6 – A rotina e cultura da Criança e a rotina e cultura da escola.....	162

4.6.1 – O preparo dos ambientes e como é realizado.....	163
4.7 – A documentação pedagógica.....	163
4.8 – A construção do currículo educacional do ponto de vista dos(as) profissionais da educação a partir da contribuição das entrevistas.....	165
4.9 – O papel das políticas públicas na construção de uma educação humanizada do ponto de vista das profissionais da educação.....	170
4.10 – A importância das famílias neste processo de inícios e finais de anos letivos e as parcerias entre escola e famílias.....	173

CAPÍTULO 5 – O campo empírico: o cenário da transição a partir dos olhares e vivências das Famílias das Crianças.....

5.1 – O contexto das entrevistas com as famílias e os instrumentos de coleta de dados.....	182
5.2 – Os temas que emergem das entrevistas com as Mães.....	186
5.2.1 – O educar e cuidar de Crianças tão pequenas.....	186
5.3 – O direito à Educação Infantil.....	198
5.4 – O papel da gestão escolar quanto à organização do trabalho educacional com a infância.....	202
5.5 – A diversidade de experiências numa mesma rede de ensino, ao que corresponde a organização administrativa e ao pedagógico.....	204
5.6 – A família, a Criança e a instituição.....	208
5.7 – A participação das famílias na escola e a construção de vínculo.....	213
5.8 – O papel dos Conselhos de escola no que tange à transição das Crianças.....	215
5.9 – Os impactos da COVID-19 na vida das crianças e no que se relaciona com a transição delas de uma escola para outra.....	216
5.10 – A transição das Crianças de uma escola para outra e a percepção das famílias.....	221
5.11 – Temas e subtemas “extras” que emergiram das entrevistas com as Mães e que ficaram fora da seleção para compor este capítulo.....	227

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

LEGISLAÇÃO.....

APÊNDICES.....

ANEXOS.....

INTRODUÇÃO

*“Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar...”*

(Disparada - Composição: Geraldo Vandré / Theo de Barros -1966).

A trajetória para chegar até aqui foi bastante longa. Aos 12 anos, quando concluí o 4º ano do ensino primário, no Grupo Escolar João Bezerra da Silva, nos anos de 1970, precisei parar de estudar, pois onde eu morava, no agreste pernambucano, só havia estudo até esse grau, e nem se divulgava a possibilidade de continuar estudando, que era para não ter muita procura. Aos 20 anos de idade, retomei os estudos, num contexto não tão favorável: caminhava oito quilômetros para chegar até a escola, numa cidade vizinha de onde eu morava. Nesse período, estudei durante três anos. A partir daí não parei mais de estudar e de ter curiosidade para conhecer livros. Com apenas mais quatro anos de estudo, comecei a compartilhar o pouco que sabia com as Crianças de minha comunidade. Não sei dizer como fiz, mas consegui alfabetizá-las. A gente usava o recurso que tinha em mãos, os gravetos, o barro, a areia, as folhas, as pedras, as brincadeiras, os cadernos de 12 folhas, um lápis. Era uma turma de 25 Crianças, e iniciei esse trabalho em abril de 1983, ano em que completei 15 anos. Essa experiência durou oito anos, mas foi suficiente para despertar meu interesse para tempos depois, prosseguir envolvida com o educar.

Comecei a ter contato com alguns livros, a partir dos que recebíamos da Prefeitura. Eram nossos, ficavam no Grupo Escolar, numa caixa. Em minha casa não havia livros, mas o incentivo das palavras dos meus pais e avós eram diários. Para eles, conhecimento era riqueza, era também se livrar da cegueira da ignorância e, numa postura de sensibilizar a partir dessas palavras, conseguiram colher os frutos, pois muitos de seus netos conseguiram estudar. Eu sou a terceira neta a ingressar no Doutorado. É uma pena que eles não estejam mais por aqui para comemorar e desfrutar de seus “investimentos”.

Ouvir o resultado das provas da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) pelo rádio - sim, naquela época, havia a prática de divulgar o resultado das provas pelo rádio - isso me dava prazer, sonhos e esperanças. Eu sempre estava ligada e de algum modo compreendia que a educação tinha que ser pública e para todas as pessoas.

Já em São Paulo e após concluir o curso de pedagogia, com o desejo de prosseguir na Pós-Graduação, muitas foram as mudanças de escolas da Rede municipal, na tentativa de conciliar trabalho e estudos. Não foi uma vez apenas que enviei mensagem para professores(as) das Universidades Públicas me oferecendo para ser aluna ouvinte. Queria aprender! Não vou contar os detalhes das respostas positivas e negativas que recebi, das tentativas nos processos seletivos para conseguir uma vaga na Pós-Graduação – e que também foram formativos para eu chegar até aqui.

Depois conheci o Programa de Educação, História, Política, Sociedade, da PUC-SP, onde tive a sorte de ter como orientadora a Professora Alda Junqueira Marin. Foi sem dúvida uma das melhores coisas que aconteceu na minha vida. Em 2014 participei do processo seletivo e ingressei no Mestrado no ano seguinte, e demorei para definir o objeto de estudo. Mas a Professora Alda, sempre muito prestativa, me conduziu de forma sábia e chegamos à pesquisa que buscou responder à pergunta: como os CEIs organizam o trabalho educacional para Crianças de zero a três anos até chegar aos quatro anos? Essa questão me levou ao objetivo geral de caracterizar a realidade da Educação Infantil no município de São Paulo, no período de 2012 a 2016, destacando a implementação da regulamentação para o trabalho dos(as) professores(as) a partir da legislação específica - mais precisamente, as portarias de diretrizes, normas e períodos para a realização de matrícula e portaria de organização da unidade educacional, além do exame de alguns dados de realidade (BATISTA, 2017). Tal pesquisa também contribuiu para constituir o objeto de estudo do presente trabalho.

A formação no EHPS é um marco em minha vida. Acredito que melhorei como profissional e como pessoa. O acesso e a participação nos eventos do Programa, incluindo os externos, e o incentivo para escrever, também possibilitaram a ampliação do meu modo de enxergar o mundo. Com isso, acredito que minha militância se tornou melhor.

Recapitulando minha história, percebi que a ideia de pesquisar o tema da transição surgiu antes mesmo da escrita do projeto. Foram muitos os momentos e as situações que me despertaram para essa escolha. Em uma das aulas, o Professor relatou situações de impactos em sua vida e na de tantos colegas, devido às reformas nas políticas educacionais que ocorreram no Brasil nos anos de 1960, que causaram mudanças

significativas na escola e consequentemente atingiram toda a comunidade escolar. Para o professor, o grande impacto foi a mudança no uniforme escolar, pois ele dizia que estava na expectativa de usar outro modelo (calça comprida) quando passasse para o ano seguinte, pois tinha crescido, tinha mudança de grau. Com a reforma, isso caiu por terra, retirou-se essa obrigatoriedade. (MUNAKATA, 2015).

As Crianças desejam ir adiante, percebem seu crescimento, assim como outros fatos. Recentemente, aconteceu uma situação interessante. Uma Criança foi recebida pela diretora de escola (e aquela não era a escola da Criança). O responsável do transporte escolar não sabia qual a escola da Criança, já que atende a várias unidades. São fatos isolados, mas que merecem destaque, pois são significativos para a vida das Crianças, principalmente nos inícios de ciclos.

Minha vivência trabalhando com as Crianças de Minigrupo II por diversos anos consecutivos, observando e vivendo as situações junto com elas, principalmente nesses períodos, sem contar os do dia a dia da escola, percebo que as Crianças ficam tensas, medrosas, outras horas curiosas para irem vivenciar outras experiências, na escola das “Crianças Grandes”. (Grifos da autora). Ter realizado trabalhos na gestão dos Centros de Educação Infantil, nas funções de coordenação e direção escolar, me possibilitaram compreender melhor aspectos do conjunto da educação dos Bebês e Crianças e da implementação de algumas ações a respeito, bem como a trajetória dos estudos e ida a campo quando cursei o Mestrado. São fatos e situações que revelam a importância e a necessidade de se olhar para esses momentos com bastante atenção.

Em decorrência das discussões que aconteceram na Rede Municipal de Educação de São Paulo na implementação do Currículo Integrador (SÃO PAULO, 2015). Foi um período propício para se refletir sobre o tema dessa pesquisa, pois muito se abordou a respeito, inclusive o próprio nome já anuncia e destaca a integração como central no mesmo documento. Trata-se de legislação sobre as continuidades dos processos educacionais. Esse conjunto de situações me sensibilizaram para fazer a pesquisa, tendo as Crianças como protagonistas na área da transição, tendo os princípios da educação integral como base. Ou seja, princípios que defendem uma educação não fragmentada, humana e, portanto, cuidadosa nos detalhes do seu fazer.

O tema da transição, central neste trabalho, pode ser associado ao vocábulo arranjo.

Esse termo, arranjo - muito usado no campo da arte, mais propriamente na música - serve para se referir à organização dos elementos. Resumindo, arranjar é preparar um

conjunto de vozes para entoar uma canção ou para tocar uma música com um ou mais instrumentos. No dicionário Aurélio, arranjos aparece como

Medidas preliminares de organização; os preparativos da festa. Arrumação bela e harmoniosa dos elementos que compõem um todo. Combinação. Acordo entre pessoas, combinação. Arranjos de flores. Ação ou resultado de arranjar (DICIONÁRIO *ONLINE*, 2022).

Tomar emprestada essa palavra para este trabalho tem como um dos principais objetivos compreender os momentos de passagens das Crianças como muito especiais e que por isso deve ter uma excelente “**melodia**” (destaque da autora), considerando as idades, a quantidade de pessoas envolvidas e toda a grandeza dos processos educacionais e de desenvolvimento das Crianças.

Diante do cenário da Pandemia, o acesso às Crianças se tornou impossível. Com isso, refizemos o caminho e trouxemos outros atores para falar sobre o tema, com a possibilidade de trazer as questões das Crianças, principalmente.

Mais adiante serão apresentados detalhes a respeito do campo empírico. Ainda persiste o desejo de ouvir as Crianças, saber delas sobre esse e tantos outros aspectos de sua vida escolar

O contexto de estudos, em contato com teorias que levam à reflexão e ao desejo de saber mais, também desencadeiam inquietações. Assim, a alternativa é seguir buscando compreender contextos tão complexos como os da educação dos Bebês e das Crianças.

O pesquisador tem um papel e não se pode furtar a ele:

O pesquisar é um pensar sobre o mundo onde o pesquisador, do lugar social que ocupa, escolhe na vida uma problemática para tratá-la pormenorizadamente no campo da ciência. Enquanto produz sua ciência, entretanto, o pesquisador não se retira do fluxo social da vida. Ao contrário, permanece inserido nela, posicionando-se face às suas exigências, obrigações, desejos, utopias etc. A atividade de pesquisa, na dinâmica da vida do pesquisador, é uma entre muitas outras experiências. (PEREIRA e MACEDO, 2012, p. 71).

A preocupação com a temática das fragmentações nos processos de ensino das Crianças não é assunto novo no campo acadêmico, ainda que se identifiquem lacunas no campo das pesquisas. Pesquisadores brasileiros e de outros países tem se debruçado sobre esse assunto, apresentado por estudiosos das questões da infância já há algum tempo,

(como Kramer (2006 e 2011), Moss (2011), Rinaldi (2018), Dahlebrg, Moss e Pence (2019).

No que se relaciona às Crianças na Educação Infantil, principalmente a rede municipal de ensino de São Paulo apresenta interesse em lhes dar voz – a documentação apresenta isso – o que também aparece nas manifestações de profissionais da educação, por meio dos registros diários, semanais e semestrais. Este último é classificado como relatório (relatório individual de cada Criança), sendo também nomeado como Documentação Pedagógica (SÃO PAULO, 2019, p. 145). Os dados empíricos revelam que esse fato acontece, ainda que ocorram também práticas contrárias. Entretanto, a construção de todo o processo educacional e de decisões importantes parecem ainda ser feitas apenas pelos adultos - trata-se de situações percebidas na pesquisa do mestrado (BATISTA, 2017). As práticas educacionais parecem pouco ouvir as Crianças, ainda que as orientações educacionais da mesma rede apresentem indicativos da importância de se ouvir as Crianças. O termo escuta é recorrente na maioria dos documentos da rede de educação municipal de São Paulo. Assim, observa-se a existência de uma dicotomia entre o que está prescrito nos documentos e sua implementação (SÃO PAULO, 2019, p. 73). Essa constatação ilustra outras situações dessa mesma rede. Nos capítulos que tratam do campo empírico, a documentação pedagógica aparecerá em vários exemplos e situações dos relatos.

Ouvir as Crianças exige criar condições objetivas para que isso ocorra. Em se tratando do ouvi-las no cotidiano do trabalho com 35 Crianças numa turma e um(a) só docente, essa condição de ouvir a todas as Crianças de fato pode ficar comprometida, não acontecendo conforme prescreve a legislação.¹ Quando se trata da transição das Crianças que “concluíram”, o concluir está relacionado com a idade e não com o cumprimento de uma determinada carga horária ou conteúdo da primeira etapa da educação no Centro de Educação Infantil. Essas Crianças seguem seus processos educacionais nas Escolas Municipais de Educação Infantil e vivenciam mudanças – não só de unidade educacional, mas também de organização – a começar pelo número de Crianças por turma, aumentando significativamente no primeiro ano do Infantil I. Nos anos seguintes, o número de Crianças por turma quase dobra, e ocorre a diminuição do número de adultos para a realização do trabalho educacional, quando se compara com a forma de organização no

¹ Instrução Normativa SME nº 45 (DOC. De 12/12/2019, páginas 20 e 21), de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2020 e dá outras providências.

Centro de Educação Infantil (CEI). Aqui a referência é não só ao número de docentes por turma, como também aos Auxiliares Técnicos Educacionais. Dessa forma, as condições objetivas para a realização de uma educação que escuta as Crianças parecem ser algo do discurso e da prescrição nos documentos, mas que ainda segue distante da realidade. Também há a diversidade de atendimentos da rede em cada unidade, assim como, dentre elas, o número de horas e frequência: algumas unidades oferecem educação integral e outras têm apenas meio período - mais adiante é possível verificar esse dado com detalhes. Portanto, as diferenças são significativas e precisam ser consideradas, principalmente durante a transição das Crianças de uma etapa a outra. Isso levou à indagação de se e como esse formato pode impactar as Crianças. É importante destacar que a forma de organização da rede municipal de ensino de São Paulo possibilita às famílias, ou aos responsáveis pelas Crianças, indicarem as unidades educacionais de seu interesse. No entanto, nem sempre seus filhos vão para as unidades de seu interesse e indicadas por elas: o critério usado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é a proximidade da residência da Criança e a escola, ou ainda, o local de trabalho dos responsáveis “legais”. Isso se comprova por meio da apresentação de endereço fornecido pelos responsáveis no preenchimento da ficha cadastral, ou no ato da matrícula. Em cada região da cidade sempre há mais de uma unidade. Nesse sentido, as famílias manifestam interesse particular por determinadas escolas e não por outras, o que nem sempre é levado em consideração, e as explicações a respeito da efetivação da matrícula não são divulgadas pela SME. Chega-se mesmo a se desconsiderar o “manter os irmãos estudando numa mesma unidade”, critério mais do que justo e que se deveria levar em conta. A ênfase fica centrada no cumprimento da legislação, na proximidade da residência da família ou local de trabalho e as unidades, como explicita a legislação por meio da Instrução Normativa nº 26 DOC, de 26/09/2019, que apresenta a seguinte norma:

Art. 4º O atendimento a demanda será definido por endereço residencial ou endereço indicativo para a Educação Infantil e endereço residencial para o ensino fundamental, considerando o conjunto das características e necessidades da população local.

Parágrafo único. Entende-se a expressão “endereço educativo” aquele diverso do da sua residência, informado pelo pai/mãe ou responsável.

Art. 7º, Na Hipótese de indicação de Unidade Educacional preferencial a partir de 2 km, os pais ou responsáveis legais deverão ter ciência expressa de que concorrerão somente às vagas daquela unidade e não farão jus ao Transporte Escolar Municipal Gratuito - TEG (SÃO PAULO, 2019, p. 23 e 24).

Essa forma de organização da rede de ensino municipal de São Paulo explicita, em sua implementação, os interesses políticos e econômicos atrelados à educação. Considerando que trabalhar com uma turma de 30 a 35 Crianças compromete a qualidade - ainda que o(a) professor(a) tenha compromisso e queira realizar um bom trabalho - o limite das condições objetivas está posto. Busca-se compreender esses formatos de organização no campo das políticas educacionais para além do ambiente da escola. Os interesses econômicos atendem a um grupo particular, e nele não se encontra o(a) professor(a) ou o(a) gestor(a) das unidades, que seguem construindo a educação com base em outros pilares, conforme defende Christian Laval:

Parece tornar-se necessariamente cada vez maior a contradição entre a aquisição do saber pelas novas gerações, que exige estabilidade, garantia do valor do que se aprende, respeito à cultura comum e construção da personalidade, e as necessidades econômicas, que são particulares e inconstantes (LAVALL, 2019, p. 44).

Muito difere do que demonstram ter outras bases: no campo político, para alguns representantes do povo a educação é uma mercadoria em todos os sentidos, estão relacionadas a mostrar números e formas para atender ao mercado financeiro, desde cedo, ao invés de se preocupar com questões como princípios educacionais milenares - dentre eles, como ensinar os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história, uma educação humanista e integral. Como na experiência de Loczy: *“uma relação afetiva de qualidade entre adultos e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento”* (FALK, 2016, p. 10). Os estudos como da teoria histórico-cultural representada por Vigotsky (1991) e seus colaboradores, bem como outros tantos que colocam a Criança no centro do debate nas políticas educacionais, e que identificam a Criança como pessoa potente e atuante. É com esta concepção de Criança que se buscou realizar a pesquisa, explicitando os impactos das políticas educacionais que têm suas bases no lucro, conforme Laval (2019) nos mostra.

Entende-se a Criança como criadora, protagonista, segundo Rinaldi (2018) que, ao falar da experiência de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, destaca Loris Malaguzzi, educador que contribuiu com a experiência de Educação Infantil não só na Itália, e cujos ensinamentos são utilizados no mundo, defendendo e tendo como princípio a Criança protagonista. Segundo ela, Malaguzzi tinha como objetivo *“(...) reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e elevar a curiosidade espontânea das crianças ao nível mais alto”* (RINALDI, 2018, p. 33).

Uma das ações necessárias é procurar nos documentos as formas que explicitam as vozes das Crianças, buscando identificar se de fato ocorre essa escuta dos Bebês e Crianças, conforme afirma Agostinho (2016). Ir em busca de que existam verdades no que prescreve a legislação e o que de fato ocorre na prática, conforme mostra a pesquisa de Batista (2017), que isso nem sempre ocorre e também Licínio Lima. (2001, pp. 102-103).

Partiu-se dos estudos como os de Waller, 1961; Bernstein, 1984; Apple e King, 1989; Barroso, 1996; Marin, 2013 e 2014; Vecchi, 2017 e Rinaldi, 2018), autores que conceituam e relatam aspectos das escolas, com a compreensão de que as instituições são únicas e, portanto, tem suas especificidades, ainda que estejam inseridas numa rede de ensino. No decorrer do trabalho muitos outros darão sustentação a essa discussão.

Há outros estudos que nos últimos anos tratam da educação da infância que, por sinal, é uma área que vem crescendo. Trata-se de obras de Falk, 2011 e 2016; Faria e Aquino, 2012; Pereira e Macedo, 2012; Kramer, Leite, Nunes e Guimarães, 2014; Fochi, 2015; Bhering et al., 2020; Mafra, 2015, e tantos outros que ainda vão aparecer.

Conforme já apresentado anteriormente, as condições objetivas impostas no isolamento social permitiram manter a pesquisa do tema, mas levou a alterar o campo empírico. Foi preciso trazer os adultos para esse cenário e houve a contribuição das equipes gestoras de 17 unidades: dois CEIs e 15 EMEIs, oito professoras e um professor, quatro supervisoras, um supervisor e nove mães. Cada uma dessas pessoas, no seu campo, com sua experiência e conhecimentos a respeito do tema, puderam contribuir apontando questões dos processos de transições das Crianças que, de certo modo, estão atreladas ao Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019).

Com tal alteração, a metodologia do trabalho também sofreu mudanças: a coleta de dados se deu por meio de questionário, prevalecendo o olhar dos adultos, mais precisamente, das equipes gestoras. Por meio de entrevistas, Professoras(or), Supervisores(or) e Mães compõem os dados do campo empírico, assim como também se utilizou a legislação vigente.

Da mesma forma, utilizou-se o pensamento e descobertas de pesquisadores que se debruçam mais especificamente sobre os modos de elaboração e implementação das políticas educacionais, como Ball e Mainardes, 2011; Lima, 2011; Freitas, 2011 e 2018; Paro, 2018 e Laval, 2019, entre outros que dão sustentação ao texto.

A pesquisa se apoiou em recursos tecnológicos como as plataformas do Google Meet, grupos de *WhatsApp*, páginas de *Facebook* e e-mails para chegar ao público-alvo.

Utilizou-se também o recurso do questionário e de um roteiro de entrevistas para facilitar a coleta dos dados.

Um dos objetivos da aplicação do questionário com as equipes gestoras das escolas foi buscar compreender de uma forma mais geral se esse tema é tratado e como, levando em conta que a legislação orienta para se considerar tal momento e trabalhar conforme as demandas objetivas colocadas, atrelando ao direito de as Crianças prosseguirem seus estudos com todo o potencial que possa existir para lhes garantir segurança, desenvolvimento, aprendizagem e afeto.

Nesse sentido, alguns dados coletados se referem à questão mais geral de organização das unidades a respeito da transição das Crianças de uma etapa a outra, destacando-se as chegadas das crianças novas a cada ano letivo e as saídas para outras unidades.

As entrevistas entram num campo mais específico e com detalhes de como acontecem esses processos de transição das Crianças, a partir de diferentes olhares.

Nesse sentido, os objetivos e as hipóteses não se alteraram. No entanto, ampliou-se e se buscou identificar como são realizados esses inícios e finais de ciclos nas escolas, por meio da percepção dos adultos envolvidos diretamente com as Crianças. Assim:

Objetivo central: O objetivo central deste estudo é o de identificar como são organizadas as unidades educacionais nos finais de anos letivos e início do ano letivo seguinte, tendo como ênfase as possíveis e necessárias práticas realizadas com as Crianças em situação de mudança de modalidade educacional e de unidade escolar, dentre outras. Visa verificar como as Crianças enfrentam as mudanças de unidade educacional, turmas, professoras, entre outros aspectos do dia a dia.

Objetivos específicos: Os objetivos específicos são desdobrados do geral, a saber: Compreender como ocorrem os processos de transição das Crianças dentro dos Centros de Educação Infantil (CEI) e posteriormente para as Escolas de Educação Infantil (EMEI).

Identificar se e como são cuidadas tais passagens;

Identificar e analisar as reações das Crianças nos períodos de final de ano letivo e início do ano letivo seguinte, sobretudo nas fases das mudanças de unidade educacional, de professoras, de turmas e ano letivo;

Ouvir os(as) profissionais da educação a respeito da temática da transição das Crianças do CEI para EMEI;

Identificar e analisar se e como as famílias/responsáveis das Crianças reagem a esse aspecto da transição;

Se houver orientações, identificá-las do ponto de vista prático e de fundamentação teórica.

E as hipóteses

1) As Crianças sofrem a cada mudança de turma, de professoras e mudanças de escolas;

2) Suas reações podem ocorrer de diferentes formas, desde a recusa a ir para escola, como perder interesse pelo novo grupo de amigos;

3) Suas ansiedades, angústias e medos no processo de mudanças de um ano letivo para outro não são consideradas.

4) As necessidades explícitas em lei não são atendidas;

5) Há falta de integração entre as etapas educacionais por ausência de cultura que priorize atividades em conjunto, até mesmo quando as Crianças vão para outras unidades educacionais.

Com a alteração na forma de pesquisa de campo, foi possível acrescentar a seguinte pergunta: Como as unidades de CEI e EMEI da rede municipal de São Paulo vêm implementando o Currículo na Educação Infantil no que corresponde à transição das Crianças da primeira etapa educacional?

Este trabalho se insere na linha de pesquisa “Instituição Escolar: organização, práticas e formação de educadores”, área de concentração em Educação e Ciências Sociais do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A rede municipal de educação de São Paulo tem um repertório a respeito dessa temática, quando se elaborou o Currículo Integrador, buscando implementar as determinações como a LDB, nº 9.394/96, que estabelece uma educação em continuidade e todo o conjunto de outras determinações legais reafirma.

Buscando responder às inquietações apresentadas e com aporte do referencial teórico, este texto foi organizado em cinco capítulos. O primeiro é “Revisão das pesquisas”, que corresponde ao conjunto de pesquisas do campo, dentre elas quatro textos publicados no formato de livro e capítulos. Somam o total de 30 textos, que buscam não só conhecer um pouco mais o campo, mas também em que medida o tema da transição de Crianças tão pequenas, como é o caso, de três e quatro anos de idade, vem sendo

pesquisado. Trata-se de levantamento realizado nos sites das bibliotecas das principais universidades do estado de São Paulo.

O segundo capítulo trata das políticas educacionais: “As Políticas Públicas de Educação para a Primeira Infância com foco no Município de São Paulo”. Busca traçar um paralelo entre as questões conceituais e a realidade dessa rede, principalmente sobre o que vem acontecendo nos últimos anos com os fortes impactos das terceirizações na Educação Infantil.

O terceiro capítulo é intitulado “A Educação Municipal de São Paulo: teoria e prática quanto à transição das Crianças na Educação Infantil”. Trata da pesquisa de campo, os dados empíricos correspondentes aos resultados obtidos pelas respostas dos questionários e alguns complementos, com fragmentos das entrevistas das profissionais da educação e as Mães das Crianças.

O quarto capítulo apresenta as contribuições do(as) professor(as) e supervisores(or), estando assim composto: O campo empírico: O cenário da transição na perspectiva das professoras(or) e da supervisão escola, num conjunto de situações vividas, observadas e refletidas por esses(as) profissionais a respeito da educação das Crianças e mais especificamente ao relacionado às transições das Crianças.

O quinto capítulo apresenta com destaque a visão das Mães no que tange ao tema da pesquisa. “O campo empírico: o cenário da transição a partir dos olhares e vivências das Famílias/Responsáveis das Crianças”.

As considerações finais apresentam observações e reflexões sobre a pesquisa e os resultados obtidos.

Constam, ainda, anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 – Revisão das Pesquisas

Para se conhecer um pouco mais a respeito do tema, buscou-se mapear Teses e Dissertações já realizadas. Seguindo as orientações da Banca de Qualificação, optou-se por fazer esse levantamento nas Bibliotecas das seguintes instituições: Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP-SP). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Nesta última, foram também verificados trabalhos constantes da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. É importante destacar que nessa busca, foram encontradas também pesquisas realizadas na Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP e na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Um dos critérios de seleção foi a delimitação temporal – de 2016 a 2020 - e, portanto, período das produções dos últimos cinco anos. Entretanto, na Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, encontrou-se uma tese de 2007, estreitamente relacionada ao tema desta pesquisa e compõe o quadro 2.1. Verificou-se também que esse tema é estudado em relação a outras etapas educacionais, com número muito mais volumoso de trabalhos do que sobre a Educação Infantil, principalmente na primeira etapa. A concentração de pesquisas sobre transição é maior quanto ao período em que as Crianças vão do Infantil para o Ensino Fundamental, predominando no ano de 2011. Esta é só uma observação, e pode ser que isso seja decorrência da obrigatoriedade de o ensino fundamental ter agora nove anos. Lei nº 11. 274/2006 (BRASIL, 2006). Mais adiante apresentaremos uma pesquisa que trata exatamente de aspectos dessa Lei.

Esses trabalhos estão aqui representados em quadros. Na sequência, está sua apresentação a partir da leitura de seus respectivos temas e resumos. E ainda, um conjunto de pesquisas que foram transformadas em capítulos de livros. Há, portanto, um panorama investigativo que se aproxima do tema deste trabalho.

1.1 – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação - Biblioteca de Teses e Dissertações

O descritor utilizado para fazer a pesquisa foi “infantil”. Quando utilizada as palavras educação ou transição, apareciam pesquisas sem relevância para este estudo.

Quadro 1 - Pesquisas - Faculdade de Educação UNICAMP - Biblioteca de Teses e Dissertações

Ano	Quantidade de pesquisas encontradas no geral	Áreas das pesquisas selecionadas para este estudo	Quantidade de pesquisas selecionadas	Pesquisas selecionadas
2007	1	Educação	1	1
01 ano	Uma tese	Área da Educação	Uma pesquisa	Uma

Fonte: Site da Universidade- Biblioteca de Teses e Dissertações.

Quadro elaborado pela autora, maio de 2021

1. 2 - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações

Com o mapeamento de pesquisas relacionadas a processos de transição das Crianças de uma etapa educacional para outra, só foram encontrados estudos com alguma ligação ao tema quando utilizado o descritor “*infantil*”. A seleção foi feita utilizando o critério de selecionar o ano e palavra-chave, obtendo o seguinte cenário:

Quadro - 2. Pesquisas - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações

Ano	Quantidade de pesquisas encontradas no geral	Áreas das pesquisas selecionadas para este estudo	Quantidade de pesquisas selecionadas	Pesquisas selecionadas
2016	112 pesquisas	Educação	10 pesquisas	7 Dissertações do campo da Educação 3 Teses do campo da Educação
2017	123 pesquisas	Educação, Psicologia	04 pesquisas	3 Dissertações do campo da Educação. 1 Tese do campo da Educação.
2018	116 pesquisas	Psicologia	01 pesquisa	1 Tese do campo da Psicologia
2019	112 pesquisas	Educação, Psicologia	05 pesquisas	3 Teses do campo da Educação 1 Tese do campo da Psicologia

				1 Dissertação do campo da Psicologia
2020	67 pesquisas	Educação, Economia Aplicada	02 pesquisas	1 Tese do campo da Educação 1 Dissertação do campo da Economia Aplicada
Últimos 5 anos	Total: 530 pesquisas	4 áreas	22 pesquisas	8 Teses no campo da educação 10 Dissertações do campo da educação 2 Teses no campo da Psicologia 3 Dissertações do campo da Psicologia 1 Dissertação do campo da Economia Aplicada.

Fonte: Site das Universidades - Biblioteca de Teses e Dissertações.

Quadro elaborado pela autora, maio de 2021

Quadro - 3. Pesquisas - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Biblioteca de Teses e Dissertações

Ano	Quantidade de pesquisas encontradas no geral	Áreas das pesquisas selecionadas para este estudo	Quantidade de pesquisas selecionadas	Pesquisas selecionadas
2019	01	Educação	01	01
1 ano	01	Educação	01	01

Fonte: Site das Universidades - Biblioteca de Teses e Dissertações. Quadro elaborado pela autora. Maio de 2021

1.3 - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Biblioteca de Teses e Dissertações

No cenário acadêmico é possível identificar pesquisas já realizadas no campo da Educação Infantil, com foco na transição das Crianças. O mapeamento foi feito nos sites oficiais anteriormente mencionados, o que possibilita uma visão mais geral de pesquisas já realizadas, bem como permite detectar lacunas nesse campo específico, qual seja, a transição das Crianças dos Centros de Educação Infantil para as Escolas de Educação Infantil no Município de São Paulo.

Com o mapeamento de pesquisas relacionadas a processos de transição das Crianças, de uma etapa educacional para outra, só foram encontrados estudos com alguma ligação ao tema quando utilizado o descritor “*Transição infantil*”. Nesse sentido, após várias tentativas utilizando outros termos, foram encontrados: uma tese, apresentada no quadro nº 2.1, a pesquisa de Doutorado intitulada “Creche e EMEI: encontro ou confronto” (Moraes, 2007). No banco de teses e dissertações encontraram-se estudos relacionados à transição de outras etapas da Educação Fundamental, algumas com foco no primeiro ano e outros trabalhos, a respeito da obrigatoriedade do ensino de nove anos. O fato de trazer uma pesquisa de anos anteriores explica-se por haver uma grande aproximação ao tema deste estudo, no cenário da busca de pesquisas relacionadas à transição das Crianças de uma etapa para outra da Educação Infantil.

A pesquisa de Moraes (2007) trata da passagem da Educação Infantil, a partir das determinações legais da LDB, Lei nº 9.394/96, que considera a Educação Infantil ser de responsabilidade da educação, tirando, assim, da pasta da Assistência Social, denominando a Educação Infantil como primeira etapa educacional. Entre outros, destaca o seguinte aspecto:

O que pôde ser percebido, ao término deste estudo é que, apesar do processo de transferência – Transição – da rede de creches ao sistema educacional ter, de fato, se efetivado na cidade de São Paulo, muito ainda precisa ser feito, no sentido de se criar um Sistema de Educação Infantil, que integre Creches e EMEIs, em uma mesma visão de homem, infância, aprendizagem e desenvolvimento. (MORAES, 2007).

Continua em evidência esse aspecto para o qual o autor chama a atenção, pois muito ainda parece ter para se fazer. Embora se tenha avançado no que tange a estudos, a melhorias nos ambientes educacionais, no debate a respeito da formação dos professores da primeira infância, questões centrais a respeito da educação das Crianças parecem ainda “engatinhar”.

Buscando ampliar o leque de buscas de estudos a respeito desse tema, foi realizado um levantamento das pesquisas efetuadas na Faculdade de Educação da USP, nos anos de 2015 a 2020, apresentadas no texto a seguir.

1.4 - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP/SP) Biblioteca de Teses e Dissertações

No *site* da Biblioteca da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP apareceram 530 Teses e Dissertações, quando utilizado o descritor “*infantil*”. Trata-se de pesquisas de diversas áreas e não só do campo da educação, correspondentes aos anos de 2016 a 2020. A partir da leitura de seus resumos, confirmou-se que tais estudos de algum modo têm aproximação com o objeto desta pesquisa. Em 2016 foram encontradas dez pesquisas, sendo uma delas a tese de Custódio, “A infância no espelho da pedagogia: mundo infantil, regimes de temporalidades e individualização no discurso pedagógico”. A autora aponta as especificidades da infância, destacando a necessidade implícita de as instituições cuidarem e protegerem as Crianças, enfatizando que essas infâncias acontecem numa realidade histórica e cultural. Apresenta também a escola no contexto da vida das Crianças e todo seu processo de formação escolar.

As pesquisas realizadas na Faculdade de Ciências e Letras de Ribeirão Preto - SP também compõem esse acervo. Portanto, o quadro representa também as Teses e Dissertações dessa instituição. A apresentação do texto foi feita de modo separado com objetivo de tornar mais claro o assunto, conforme segue mais adiante.

O trabalho de Martins (2016), “Saberes docentes: um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares às práticas de professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo”, apresenta o estudo de formação de professores no que tange à implementação de políticas educacionais da rede municipal de São Paulo (SME/DOT. 2007). Esse estudo levou em conta o tempo de carreira e os saberes dela advindos, e ainda fatores da cultura escolar. O estudo conclui que a implementação das reformas educacionais “*perpassam diferentes instâncias*”.

Na pesquisa de doutorado de Ruiz (2016), “A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na Educação Infantil”, a atenção voltou-se para o espaço educacional, que também pode e deve ser educativo, com base nas definições da pedagogia da infância, na linha de qual concepção de infância subsidia essa afirmação. Nesse sentido, o espaço e os ambientes precisam ser construídos considerando as especificidades de cada faixa etária, e ainda todo o embasamento teórico que sustenta tal afirmação. Identificam-se distanciamentos das práticas docentes e suas defesas no campo de documentos, dentre outros.

Em trabalho de 2016, Santos apresenta “Um baú de memórias”, estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos. A pesquisa foi feita com seis professoras, e concluiu que a “mobilização de conhecimentos históricos da Educação Infantil pode ser compreendida e proposta como um meio de articulação da imaginação e capacidade infantis de criação, ...” (SANTOS, 2016). Para esse fim, o estudo coletivo por meio do compartilhar práticas docentes parece ser caminho propício e rico em aprendizagens. Essa possibilidade tem potencial também de fazer com que se organizem as ideias, registrem e valorizem as experiências educacionais a partir da escola.

Serrão (2016) focalizou o processo de transição na Educação Infantil quando ela passou a ser administrada pela Secretaria Municipal de Educação, que antes era da alçada da Secretaria de Ação Social. Verificou que foram cumpridas as determinações legais que normatizam a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse estudo apresenta ainda - por meio de entrevistas - relatos de profissionais da educação a respeito desse processo e de certo modo faz um breve resgate histórico da Educação Infantil nessa rede.

Para sua dissertação de Mestrado, “Agressividade entre pais e educadores na Educação Infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico”, Anconi (2017) debruçou-se sobre questões do trabalho com Crianças de zero a três anos de idade, primeira etapa da educação básica, com todas as especificidades do trabalho com a educação e a saúde de Bebês e Crianças. Quando se trata de conhecimentos e contribuições para o desenvolvimento, quais são referendados? Os institucionais ou os da família? Ou ainda, em que medida ambos podem se somar, e aprenderem a se ajudar mutuamente, numa relação harmoniosa e humilde em assumir que, em ambos os casos, existe a incompletude, tanto da família, quanto da instituição e que necessitam um do outro. A instituição parece apresentar grandes lacunas a esse respeito, pois seria bom que essa prática partisse dela, já que sua principal função é a de educar. Nesse sentido, construir canais de diálogos e parcerias com as famílias é também de sua competência, ou deveria ser.

Já no estudo de Marín (2017), “Políticas públicas de Educação Infantil no Chile e no Brasil: tensões e tendências sobre a gestão municipal como eixo de qualidade”, a pesquisadora estudou a política educacional pública na atualidade, sobre a Educação Infantil dos dois países, Brasil e Chile. Ambos são distintos, e a autora conclui que

O entendimento dos dois contextos não apenas permitiu conhecer as nuances do percurso histórico, das formas de organização do Estado e das influências de agências internacionais que provocaram múltiplas reconstruções nas políticas de Educação Infantil no Chile e no Brasil; aliás, permitiu descobrir os nexos entre dois sistemas educativos muitas vezes apresentados como diferentes. Com base nas avaliações de políticas nacionais, legislações e pesquisas realizadas em cada país, assim como em documentos internacionais que situam ambos os países na contingência latino-americana, foi possível identificar um conjunto de convergências e divergências na configuração de políticas públicas, principalmente destacando a emergência de novas formas de equação, entre participação e responsabilização tanto das esferas nacionais de governo, quanto das locais. (MARÍN, 2017).

Pode-se concordar com a autora, e reforçar a ideia de que é necessário construir espaços de diálogo e escuta das comunidades escolares - pois é lá que a educação acontece - a potência de uma educação compartilhada, e acompanhada pelo olhar dos que usufruem, e estão diretamente ligadas a ela, sem dúvida, antes de qualquer coisa, é um princípio ético. A escola compreendida como comunidade escolar e, nesse sentido, de aprendizagens e construções coletivas também, tal prática reafirma o que a legislação defende no que tange à gestão democrática.

Segundo o estudo de Payés “Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches,” entre outros pontos importantes, chama atenção para “quão grandioso é o papel que a professora de crianças dessa faixa etária desempenha e a importância que tem para elas, a educadora participa como mais um elemento na constituição psíquica da Criança” (PAYÉS, 2017). Ter clareza sobre esse aspecto tão profundo implica buscar estudar e aprender mais a respeito do desenvolvimento das Crianças, de forma profunda e responsável, por estar o ser humano em constituição e em desenvolvimento na fase mais importante de sua vida. Dando ênfase a essa questão e destacando a importância que a autora dá ao processo de desenvolvimento das Crianças, buscou-se subsídio em Vigotskii, quando esse autor afirma que:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é a sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (VIGOTSKII, 2016, p. 63).

A afirmação acima remete à grande tarefa que é ser professor/a de Bebês e Crianças, responsabilidade gigantesca e que precisa ser compreendida com toda

apropriação da construção em termos de conhecimentos práticos e teóricos existentes. Não é possível se relegar a Educação Infantil a segundo plano. Ainda no levantamento das pesquisas, o trabalho de Payés ressalta também a quantidade de horas que os Bebês e Crianças passam nas creches, em alguns casos até 12 horas diárias. No município de São Paulo, esse tempo de permanência foi reduzido para 10 horas. Refletir a respeito de todas essas especificidades e complexidades da Educação Infantil permite buscar compreender o que se está construindo, como, e os impactos disso na vida das Crianças. Em inúmeros casos, os Bebês e as Crianças passam mais tempo acordados na instituição do que em casa.

Em sua pesquisa de Doutorado, Pimenta (2017) estudou aspectos da avaliação institucional e elaborou a tese “Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?” Esse estudo teve a participação de 42 municípios paulistas, tendo como principais focos avaliar o grau de desenvolvimento e aprendizagem das Crianças pequenas. Verificou-se que as unidades educacionais e as secretarias de educação realizam auto avaliação muito mais para atender às solicitações dos órgãos externos. No caso da avaliação da Pré-escola, buscam-se aspectos da aprendizagem de leitura e escrita das Crianças. A autora conclui que

além do foco na avaliação das crianças, foram identificadas iniciativas que abrangem outras dimensões na avaliação da etapa e que adotam processos de auto-avaliação institucional combinados com iniciativas de avaliação externa. Estas proporções são as que parecem caminhar na direção da garantia do direito à educação das crianças pequenas. (PIMENTA, 2017).

Pode-se concordar com a autora, na defesa de que as instituições precisam se autoavaliar pois - antes de mais nada, ou de qualquer outra avaliação - as instituições são responsáveis pelo trabalho educacional com os Bebês e as Crianças e não o contrário, como o de responsabilizar as Crianças por suas dificuldades. Entretanto, muito se tem a caminhar a esse respeito. Esse é um campo fértil para novas pesquisas.

A pesquisa de Festa (2019), “Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo”, identificou que a forma como a Secretaria Municipal de Educação implementou a autoavaliação foi muito valorizada e aceita, o que contribuiu para se obter bons resultados nessa ação. Verificou-se que existe uma grande demanda de formação dos educadores dessa rede, necessitando ser realizada e apoiada pela SME. Ainda no seguimento de encaminhamentos de demandas de formação, quando

as unidades elaboram seus planos de ação, o quesito formação de docente sempre é realizado, dentre outros aspectos.

“A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do ‘Observatório da Cultura Infantil-OBECI’ é a tese na qual Fochi (2019) apresentou os achados de sua pesquisa de Doutorado. A pesquisa foi feita em quatro escolas que compõem esse observatório, tendo a documentação pedagógica como ferramenta para entender os processos formativos das docentes. O autor verificou que estudar a pedagogia com esse foco do conhecimento *“praxiológico situado e contextualizado, encontra no modelo narrativo sua melhor forma de expressão enquanto uma tese pedagógica”* (FOCHI, 2019). A leitura do resumo dessa pesquisa remete à valorização do registro pelos docentes, o que potencializa as práticas, de forma que isso vai além da melhoria da escrita, mas pode ser que o distanciamento do fazer e olhar por meio da produção escrita reforce também que todo/a professor/a é pesquisador/a e intelectual. Como a prática do registro, do aprender a olhar sua prática por outro prisma, tal ação pode reverberar em outros ganhos, em que toda comunidade escolar é beneficiada.

No caso da autora desta pesquisa, trata-se de construir sua trajetória como pesquisadora e professora de Bebês e Crianças, olhar para o ambiente educacional e identificar as possibilidades de construções de objetos de estudos e o quanto se tem a descobrir nesse campo.

A pesquisa de doutorado de Fontôni (2019) foi realizada na área de Psicologia escolar e do desenvolvimento humano no Instituto de Psicologia da USP, e tem o título “Marcos do desenvolvimento infantil nos três primeiros anos de vida: uma abordagem transdisciplinar”. Essa pesquisa foi escolhida por tratar de questões a respeito dos cuidados que devem ocorrer nessa fase da vida, o que de algum modo se relaciona com as preocupações e indicação na transição educacional de uma escola para outra, de Crianças ainda tão pequenas. Recorre à psicanálise, que muito tem a ensinar para melhorar a educação das Crianças. Considera que a transição não é um simples detalhe, mas, ainda que fosse, por mais que cada situação pareça insignificante, é necessário que seja olhada com bastante atenção, principalmente nessa fase da vida. E não é só identificar o que ocorre, mas fazer as devidas intervenções, compreender que cada Bebê, cada Criança é única, e seus processos também são únicos. Nesse caso, compreende-se a transição não como num determinado período, mas sim como permanente, ainda que em algumas fases isso ocorra de forma mais evidente e específica.

No estudo de seu doutorado, “Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural”, Gazzotti (2019) se debruçou sobre questões emocionais desenvolvidas nas relações, e mais propriamente sobre a construção dos vínculos que se estabelecem no ambiente escolar na fase da educação e desenvolvimento infantil das Crianças. A autora apresenta o brincar como aspecto que pode contribuir para desenvolver os vínculos.

Considera-se o brincar como eixo fundamental para o desenvolvimento das Crianças e intrínseco em seu cotidiano. Até na fase adulta é possível se aprender com o brincar. Sobre os resultados de sua pesquisa, esse autor conclui:

Os resultados obtidos apontam para um envolvimento dos participantes na atividade proposta, por meio de uma experiência educativa em que a professora promove ações de participação e de contribuição dos estudantes em relação aos rumos tomados pela atividade, cujas mediações centram-se na agência dos estudantes que coconstroem conhecimento por meio da interação e colaboração. (GAZZOTTI, 2019).

Em sua pesquisa de Doutorado, Maudonnet (2019) estudou os Fóruns de Educação Infantil, e sua tese resultante tem o título “Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de Educação Infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil”. Segundo a autora,

Concluiu-se que as possibilidades de incidência dos movimentos sociais nas políticas são marcadas pelas relações socioestatais estabelecidas, que são variáveis a depender da conjunção de combinações entre os objetivos e capacidades de ação tanto do Estado quanto do movimento social. No caso do fechamento ou limitação dos pontos de acesso à participação, os movimentos sociais precisam buscar outras alternativas para amplificar sua incidência (MAUDONNET, 2019).

A respeito desse estudo, uma reflexão possível é que quando o Estado se coloca de forma autoritária, os prejuízos são imensuráveis no campo educacional, e quem sofre o maior impacto são os Bebês e as Crianças - e pode levar décadas para se recuperar o que não foi construído a tempo com a Criança. No entanto, essa disposição para buscar outras formas de parcerias e fortalecimento das ações dos fóruns anima e aquece o coração das pessoas que lutam em prol de uma Educação Infantil humana e com garantia de todos os direitos das Crianças. A força que existe na organização da sociedade civil é indiscutível, e muito das conquistas no campo educacional é fruto dessas ações imprescindíveis.

Em 2020 foram encontrados dois trabalhos, de Falco e Natal. Este último produziu a dissertação “O impacto da qualidade de práticas pedagógicas e interações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das Crianças”. Nela, o autor destaca o campo das práticas docentes como a contribuição na etapa educacional da pré-escola. Nesse sentido, essa pesquisa dialoga com o estudo aqui proposto. A autora chega à seguinte conclusão:

Os resultados são robustos nas três estratégias e sugerem que quanto melhor a interação usada pelo professor, maior é o efeito sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Para Linguagem e Letramento, esse efeito é equivalente a 0,64 desvios-padrão (dp) e para Matemática 0,5 dp. Por fim, contemplam-se quais dimensões da qualidade de interações predizem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Constatou-se que melhores interações em relação a estratégias disciplinares verbais, ao envolvimento das crianças, além da não espera pelas crianças por dez minutos correntes e seu supervisionamento; parecem ser relevantes ao seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento (NATAL, 2020).

Merece destaque a relevância do trabalho docente para a aprendizagem das Crianças. Muitas vezes, somente as Crianças são responsabilizadas por seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, sem se considerar o conjunto de múltiplas ações e atores, que também têm estreita relação com isso. Já a pesquisa de Falco, “Por uma educação infantil mais inclusiva: a documentação pedagógica como abordagem para a educação de todas as Crianças”, buscou compreender a prática por meio da documentação pedagógica, tendo como referência as experiências de Reggio Emília, na Itália. Nesse caso, por meio desse recurso, o foco esteve na verificação de como acontecem as práticas mais inclusivas - não só para educação especial inclusiva, mas para todas as Crianças – e também a Educação Infantil. A autora conclui que “Se há na documentação pedagógica interpretações, impressões implícitas e escolhas, que cada leitor se torne cada vez mais consciente de suas próprias intenções” (FALCO, 2020).

1.5 - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- SP, Teses e Dissertações

A pesquisa de mestrado de Bucci (2016) “A escola é da diretora: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das Crianças” apresenta dificuldades vivenciadas pelas Crianças num ambiente em que as decisões estão concentradas nas mãos dos adultos - neste caso a diretora - e que elas não têm poder de decisão, ainda que compreendam suas

situações e sintam na pele os efeitos de não serem ouvidas, assim como percebem o desrespeito e a falta de consideração para com suas ideias. A diretora toma todas as decisões e de forma repressiva. As Crianças vão buscando suas saídas e fazendo seus enfrentamentos. Identificou-se também que essa diretora não tem formação correspondente aos princípios da gestão democrática. Ela realiza o trabalho de gestão de acordo com suas convicções e por meio da pesquisa revelou-se sua atuação autoritária e repressora para com as Crianças. A escola pertence a uma rede municipal do interior de São Paulo.

O que se evidencia a partir desse estudo é que existe uma dificuldade por parte dos adultos em ouvir as Crianças e desenvolver práticas pedagógicas que respeitem seus interesses e sua participação. Isso não significa tirar a função do adulto, ou mesmo não admitir que se posicione, ao contrário, são os profissionais que têm a responsabilidade em organizar e realizar o trabalho, mas isso pode ocorrer em ambiente e com práticas que também dão vozes às Crianças. Conclui-se que as Crianças ainda são muito desrespeitadas em seus processos escolares. E muito se tem a aprender a respeito de democracia em todos os sentidos. Que bom que as Crianças reagem e descumprem muitas das regras que lhes são impostas!

Crepaldi (2016) fez seu estudo no campo da Psicologia, buscando identificar o grau de estresse a que as Crianças do 1º e 2º ano são submetidas a partir de exigências por resultados acadêmicos, dentre elas a Provinha Brasil. Seu trabalho se intitula “Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do ensino Fundamental”. Estudos como esse possibilitaram reafirmar a importância de se ter atenção e ações quanto a esses períodos de passagem, e inícios de anos. Ainda que seja uma pesquisa de outros anos, muito ajudou na compreensão de outros aspectos da transição na Educação Infantil. Constatou-se que as Crianças que moram nas regiões mais periféricas da cidade apresentam ainda mais dificuldades e estresse. Nesse caso, o conteúdo e a forma de ensino provocam adoecimentos nas Crianças. Nesse sentido, o preparado quanto à transição deveria ser um compromisso e uma preocupação no trabalho com todas as Crianças em diferentes fases e não só na Infantil.

Com a pesquisa que resultou na tese de Doutorado com o título: “Gestão na educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista”, Paluan (2016) estudou a organização de modelo de gestão composto de diretor e coordenador, em que uma diretora realiza a gestão de mais de uma escola de educação infantil. A Diretora delega

responsabilidades a um membro de sua confiança, participante de sua equipe, e se mantém informada dos acontecimentos e o orienta por meio de conversas telefônicas.

O cargo de direção escolar nessa rede é de indicação política e, portanto, ela não é concursada. Desse modo, a sua já é uma situação profissional que apresenta fragilidades. Fica clara a carga de trabalho que ela enfrenta e os impactos disso em suas tarefas com as Crianças.

Os dados revelam desrespeito aos direitos das Crianças nas duas situações - na creche que a diretora só acompanha e na em que ela tem presença mais permanente, ainda que precise se ausentar para visitar as demais. E ainda, verificou-se que os objetivos educacionais não são cumpridos. Constatam-se práticas autoritárias e que pouco se ouve as Crianças. A educação infantil ainda precisa aprender e colocar em prática, fazendo valer os direitos dos Bebês e das Crianças. Há uma rica produção no campo de estudos e pesquisas, mas ainda existe muito atraso nas práticas pedagógicas. Essa é uma questão séria e que precisa ser enfrentada.

Possidônio (2016) em seu Mestrado estudou o trabalho do professor de educação infantil e ensino fundamental, verificando que existem contradições quanto à compreensão dos mesmos a respeito de seu trabalho. Essa pesquisa leva à reflexão a respeito de como a educação é ‘fatiada’ e parece ser organizada em caixas, em que um ciclo não tem ligação nenhuma com a outra etapa. Ainda que se fale muito a esse respeito, parecendo até assunto esgotado, não é incorporado, vivido. A pouca valorização dos professores de Educação Infantil pela própria categoria é apresentada a começar pela formação, quando as professoras afirmam não terem tido formação nenhuma no campo do brincar, por exemplo. Tal postura contribui ainda mais para o enfraquecimento dessa modalidade educacional e seus impactos atingem as Crianças, infelizmente.

Em seu estudo “Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental”, Silveira (2016) identificou, por meio de pesquisa etnográfica, que o brincar é utilizado nas práticas pedagógicas. Entretanto, as professoras afirmam não terem tido formação na graduação para ensinar tendo o lúdico em seu cotidiano. Destacam ainda a desvalorização da carreira do magistério e suas implicações.

A pesquisadora afirma que as brincadeiras fazem parte do cotidiano das Crianças, tanto nos momentos denominados de estudos, quanto nos momentos de descontração e socialização.

Outro aspecto interessante é isso acontecer nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental, pois ainda há dados de que o brincar é questionável nesses períodos. Existe muita falta de informação e formação a esse respeito. É como se com o brincar as crianças não aprendessem, o que é um equívoco e pode provocar prejuízos se deixar levar por tal preconceito. Nessas experiências as Professoras utilizam as brincadeiras também para ensinar as Crianças, fato que é louvável, pois trabalhar com brincadeiras possibilitará muitos ganhos para as Crianças e para os adultos. Os vínculos se solidificam e se enfraquecem os conflitos.

O estudo de Cassoni (2018) no campo da Psicologia em saúde e desenvolvimento identificou que o período de transição do 5º para o 6º ano é fase muito estressante para as Crianças. Dentre muitos outros achados, ela destaca que as Crianças relatam e demonstram melhor rendimento quando são apoiadas nesses momentos de transição apoiadas na escola e por suas famílias/responsáveis. Parece uma questão óbvia, mas ela é central em todas as etapas educacionais, porque se trata de gente, e o ser humano precisa de todo esse aparato para se desenvolver.

Dando continuidade ao levantamento das pesquisas a respeito do tema, realizou-se a busca na Biblioteca de Teses e Dissertações da UNIFESP, que se pode ver a seguir.

1.6 - Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP, na Biblioteca de Teses e Dissertações

A pesquisa realizada no *site* dessa Universidade encontrou uma gama de trabalhos significativos no campo da educação. Quando usado o descritor “*infantil*”, apareceram 498 trabalhos. A partir da leitura dos títulos dos estudos, observou-se que eles não têm relação direta com o tema desta pesquisa e por isso foram descartados.

1.7 - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) na Biblioteca de Teses e Dissertações

O *site* da biblioteca da PUC-SP permite um leque de possibilidades. Nesse sentido, utilizamos diversas formas de busca, como: 1. No mesmo *site* mesmo, com o descritor “*transição na educação infantil*”, apareceram 1.882 estudos. Refinando a busca no mesmo *site* e usando a palavra “*transição*”, o número passou para 519 trabalhos. Quando feito o levantamento pelo título, os que tratavam do tema da transição entre etapas

educacionais relacionavam-se à educação infantil e ensino fundamental. Ampliando a busca, no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, ao utilizar o descritor: “*transição das crianças na educação infantil*”, foram encontrados 103 trabalhos. Feita a leitura dos títulos, foram identificados 36 trabalhos que tratam da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou seja, um volume significativo de pesquisas. Os demais estão relacionados com diversos aspectos da educação infantil. Destacam-se aqui alguns, como política pública implementada, não só no Município de São Paulo, como em outros municípios, e até em outros Estados brasileiros. Outros tratam da gestão educacional com foco nas unidades de educação infantil, num leque significativo de pesquisas no campo da nutrição e alimentação dos Bebês e das Crianças. Outros tratam da literatura sobre esse público: a leitura e as diversas formas de intervenções e ações de alfabetização. Há trabalhos ainda sobre a mudança que ocorre na educação infantil quando passa a ser obrigatória, e os impactos disso em adultos e Crianças. A educação infantil como direito e a luta estabelecida em vários campos para garantia desse direito também foram estudadas. E ainda a trajetória educacional, o cuidado e o trabalho do coordenador pedagógico nas ações da transição da educação infantil para o ensino fundamental e algumas pesquisas sobre formação de docentes para essa faixa etária e início na educação infantil. Conforme é possível identificar no quadro 4, foram selecionadas quatro dissertações, porque de algum modo estão relacionadas com esta pesquisa, sendo elas: “Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo” (ARAKAKI, 2019). Ainda que esse estudo tenha analisado a documentação pedagógica, ele colabora com esta pesquisa por tratar - em parte - da transição das Crianças do CEI para EMEI. Mais adiante, é possível identificar, em relatos das professoras, que a documentação pedagógica é algo feito para colaborar com a continuidade do trabalho educacional com as Crianças e evitar grandes rupturas ou, ainda, que seja no campo da organização do currículo, que compete ao campo de experiências, em alguns trabalhos estas são denominadas de conteúdo. Segundo o autor, buscou-se verificar quais critérios as professoras utilizaram para elaboração dos relatórios. Verificou-se que um dos objetivos centrais foi o de colaborar com a construção das propostas pedagógicas de cada unidade, e que os relatórios auxiliem no planejamento e na articulação entre avaliação e currículo. Assim, podem ser superadas as lacunas e quebras existentes nas passagens dessas etapas educacionais, e se promove a articulação entre elas, tendo como base a pedagogia da escuta e da participação. É uma pesquisa documental com abordagem qualitativa.

Quando ampliada a busca de trabalhos relacionados ao tema da transição na educação infantil no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, foi possível encontrar as pesquisas de Piva (2019) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no Programa de Pós-Graduação em Educação e Dias (2019), realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no programa de formação de professores da Faculdade de Educação, tendo como título: “Sentidos sobre o processo de transição da Creche para a Pré-escola: Múltiplos Olhares.” As principais envolvidas foram as professoras, a coordenadora pedagógica e as famílias. Segundo a autora, as primeiras impressões que as famílias têm a respeito das instituições contam muito para sua tranquilidade a respeito de o que a Criança vai viver naquele ambiente; e ainda, a quem compete fazer essa preparação, ou melhor, a quem compete cuidar, tanto na chegada das Crianças na instituição, quanto nas suas saídas para outra unidade no momento de conclusão de uma etapa educacional. A pesquisadora concluiu que existem lacunas na produção de conhecimento em vários campos da educação infantil. Pode-se concordar com ela, mas deve ser acrescentado que esse tema da transição é central na vida desde seu início, merecendo dedicação e ampliação de estudos a esse respeito, pois se vivem transições do início ao fim da vida, elas não passando despercebidas: são fases marcantes na vida de qualquer pessoa, de Crianças a adultos, e deveriam ser incluídas no currículo das redes educacionais e tratadas como política pública e não como ações pontuais de interesses individuais de alguns profissionais, ou ainda de ações pontuais de algumas unidades educacionais. Aqui se compreende ser esse um campo amplo de estudos e descobertas.

E a pesquisa a dissertação de Piva (2019) tem como tema “Transições na vida de Bebês e de Crianças bem pequenas no cotidiano da Crechê.” Trata da transição no âmbito da rotina das Crianças de zero a dois anos de idade numa creche do município de Porto Alegre. Destaca a importância da organização de toda instituição e enfatiza a preparação e organização dos materiais como chave na contribuição para o desenvolvimento da autonomia das Crianças, que denomina de transições cotidianas na vida das Crianças. Embora o foco seja a transição das conquistas diárias e inerentes ao ser humano – como, por exemplo, quando as Crianças estão deixando de usar fraldas, ou quando desenvolvem a realização de ações de cuidados consigo mesmas - a partir de mediações docentes qualificadas, podem ser etapas muito ricas de aprendizagens e satisfação. Nesse sentido, não se busca encontrar só as lacunas, ou erros, e sim os acertos, com base em concepções humanizadas, garantindo os direitos dos Bebês e das Crianças.

A partir desse levantamento, foi possível identificar a produção a respeito do tema, indo além de verificação de estudos realizados nas Universidades do Estado de São Paulo. Esse mapeamento também possibilitou identificar conceitos e enfoques quanto ao tema da transição, considerando sua amplitude.

1.8 - Ampliando a busca por pesquisas e estudos relacionados com tema da transição das Crianças de uma etapa a outra

Estudo realizado em seis capitais brasileiras comprovou que a pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos alunos no Ensino Fundamental. Apresentados no trabalho de Campos (2011), Bhering, Esposito, Gimenes, Abuchaim, Vall e Unbehaum (2011), os resultados da Provinha Brasil, realizada com 762 alunos, levaram à conclusão de que a Educação Infantil tem impactos positivos na formação das Crianças, principalmente nos anos iniciais da Educação Fundamental. Também há pesquisas sobre Educação Infantil e Ensino Fundamental que tratam da obrigatoriedade da alfabetização na idade certa – com o ingresso das Crianças com idade a partir dos seis anos – e sobre o Ensino Fundamental ser realizado em nove anos, o que a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006) tornou obrigatório. Nesse levantamento, observou-se uma concentração de estudos, mais precisamente no ano de 2011. Supõe-se que isso seja devido à proximidade da implementação dessa normativa de obrigatoriedade.

Segundo Moss (2011), qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório? Ele destaca o incremento do debate a esse respeito no âmbito das políticas públicas educacionais. Segundo Moss, ambas as etapas educacionais têm crescido globalmente, acompanhadas do discurso da aprendizagem ao longo da vida. Destaca ainda os cuidados que devem existir ao se organizar a Educação Infantil, para não se cair na armadilha de antecipar o processo de escolarização das Crianças, já que podem ocorrer pressões a partir de políticas educacionais que talvez atendam a outros interesses. A Educação Infantil não é vista no sentido de preparar para o futuro, e sim, para as Crianças viverem e aproveitarem o presente, as conquistas da aprendizagem ficarem com elas. O destaque para esse tema surgiu em decorrência dos resultados dos estudos que tratam da Educação Infantil oferecida nas EMEIs. E aqui são trazidos pelo fato de haver significativas quantidades de estudos que comprovam a importância dos impactos positivos na vida das Crianças. Entretanto, parece óbvio que muitos aspectos centrais da Educação Infantil ainda são pouco divulgados ou mesmo estudados. É evidente que essa

etapa da educação em muitos aspectos ainda fica à margem das prioridades nas pastas de elaboração de políticas públicas educacionais e na concepção de alguns profissionais da educação, o que é lamentável.

Ao tratar do Ensino Fundamental de nove anos e da alfabetização na idade certa, o mesmo autor questiona se é possível prever, com tanta precisão, quando ocorre a aprendizagem. Nesse sentido, são desconsiderados os processos individuais de cada Criança e as transições que ela vivencia quando vai de uma etapa a outra em sua trajetória educacional – e isso pode gerar ansiedade, medos, angústias e sentimentos de perdas. Esses estados emocionais precisam ser identificados e acompanhados com intervenções, no sentido de ajudar as Crianças a superarem e não se prejudicarem na vida como um todo.

Ao buscar pesquisas que tratam de processos de transições das Crianças, surgiram, ainda, as do campo da alfabetização na idade certa, o chamado “pacto de alfabetização na idade certa” – PNAIC. Mesmo não sendo objeto deste estudo, destaca-se pelo número relevante de pesquisas encontradas e que tratam dos aspectos da transição. Há trabalhos que atrelam o bom desempenho de algumas Crianças ao fato de terem tido oportunidade de vivenciar boas experiências na Educação Infantil. Outros chamam a atenção para o cuidado que se deve ter para com a antecipação dos processos de alfabetização na Educação Infantil. Há autores que aconselham que não se deve permitir que isso ocorra, pois a Educação Infantil não tem essa finalidade. Não foi possível identificar o que define boas experiências na Educação Infantil – é aspecto que merece ser mais bem explorado e conceituado. No entanto, mais adiante, nos relatos das famílias e dos profissionais da educação é possível identificar o que de seu ponto de vista significa qualidade da Educação Infantil para nossas Crianças.

Segundo o trabalho “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental - entrevista com Vanessa Neves (UFMG) e Mônica Baptista (UFMG)” (2018), o projeto educacional deveria reconhecer as semelhanças e diferenças em cada etapa da educação das Crianças, principalmente nos primeiros anos de vida. As autoras enfatizam que as três etapas educacionais constituem o mesmo nível de ensino. Pode-se concordar com elas, principalmente pelo fato de as instituições educacionais proverem a primeira experiência de socialização que os Bebês e as Crianças têm fora da família. Nesse sentido, deve-se ter todo cuidado e preparo para que essas transições ocorram de modo a favorecer e contribuir para o crescimento das Crianças e não de que sejam transformadas em entraves que dificultem, ou mesmo, lhes deixem marcas negativas.

No século XX, Florestan Fernandes (1979) foi precursor de estudos a esse respeito - sobre Crianças e suas manifestações culturais. Qualquer pesquisa que busque falar das Crianças do ponto de vista sociológico precisa conhecer o que esse grande estudioso produziu sobre a educação das Crianças. Em 1944 ele pesquisou grupos de Crianças em suas brincadeiras nas ruas, as “trocinhas”, para conhecer a infância e o folclore infantil brasileiro. Ele entrevistou Crianças, pois se interessava por suas opiniões, buscava ouvir suas questões, críticas e sugestões, num período em que as Crianças não eram reconhecidas no campo da participação. Portanto, essa experiência é um marco na história das pesquisas com Crianças no Brasil e possibilita romper com a ideia de que a Criança tem uma lógica primitiva de compreensão. Nessa perspectiva, a Criança torna-se central e a riqueza teórica conceitual que o autor traz a esse respeito é inegável, sobretudo quanto ao aspecto da sociabilidade. Não é o caso desta pesquisa: trazê-las como autoras principais - ainda que não falte vontade - os impedimentos para isso já foram apresentados. No entanto, de algum modo elas estão representadas nas falas das profissionais de educação e também das famílias.

As experiências com Crianças de três a seis anos, realizadas por Mario de Andrade (1937) quando foi diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo, mostram o olhar e a sensibilidade para o que as Crianças expressavam naquela época. Por meio do desenho das Crianças, ele buscava entender seus desejos e suas experiências. Essa é outra faceta do desenvolvimento das Crianças a que se atentar, desde muito cedo. As Crianças nos falam o tempo todo, sendo necessário ouvi-las a respeito de suas trajetórias educacionais. Importante destacar que a fala aqui não é só a verbal e sim de diversos modos de expressão, como choro, sorrisos, corpo, dentre outros.

Quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do município de São Paulo, também trouxe a proposta de ‘ouvir’ as Crianças por meio de seus desenhos: as Crianças desenhavam o modo como viam o mundo (GOBBI, 2002). São experiências importantes que ocorreram e merecem destaque e ainda contribuem para construir as intervenções pedagógicas com elas e para elas. Nesse caso, a preparação para as mudanças, como exemplo, nas unidades educacionais, quando saem do CEI e vão para EMEI. Acredita-se que as Crianças muito têm a ensinar e a dizer a esse respeito. Poderiam ser chamadas para construir a transição em parceria com os adultos. A defesa aqui é que as Crianças sejam colocadas de fato no centro das construções, sejam vistas, valorizadas - e para isso, a postura dos adultos em relação a elas precisa mudar em muitos aspectos. Os adultos precisam se perguntar mais quando estão planejando, preparando, ou mesmo

implementando as ações educacionais: cadê as Crianças? Elas vão aprovar tal ação? O que elas desejam...? Assim como essas, muitas outras questões sobre as práticas precisam ser questionadas a partir do ponto de vista das Crianças. Isso no campo da escola, da elaboração das políticas educacionais e na relação das famílias. A sociedade em geral precisa aprender a se relacionar com as Crianças de modo respeitoso.

Nos anos de 1990, em seus estudos sobre a luta pela terra, ao entrevistar os adultos, José de Souza Martins percebeu que as Crianças prestam atenção e ouvem tudo que é dito em seu meio: “um grupo que não fala, mas ouve muito” (MARTINS, 1993). Com isso, dedicou atenção e fez estudos a esse respeito. Segundo Demartini (2002), a partir dos estudos de José de Souza Martins observou-se a importância de se realizar pesquisas com Crianças, ouvindo-as. Existem dois grupos de pesquisas: o que é sobre Crianças e outro que é com Crianças. É importante distinguir esses grupos. O estudo aqui apresentado é sobre as Crianças. Os adultos entrevistados são seus responsáveis legais (seus familiares) e profissionais da educação.

1.9 - Resultados de pesquisas que se transformaram em capítulos de livros

Três capítulos de livros resultaram de pesquisas com Crianças. Um deles é da pesquisa de Gobbi (2009), com o título “*O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos*”, em que a autora apresenta estudos a respeito de desenhos de Crianças. Com o termo ‘criança bem pequeninha’, destaca sua capacidade de elaborar desenhos que são poucos explorados e valorizados pelos adultos - nesse caso, o(a) professor(a).

A pesquisadora enfatiza o quanto as produções das Crianças ficam em gavetas empoeiradas, ou compõem pastas que vão para os arquivos das unidades, com pouco cuidado e sem reflexões, ou mesmo sem um olhar para tais trabalhos que deveriam ser vistos com o objetivo de se buscar compreender as Crianças, aprender a partir de seus desenhos e construções. Com eles, as Crianças representam seus modos de perceber o mundo, de estar nele e vão além, são recursos fundamentais em sua construção para a vida.

Isso levou à reflexão sobre as práticas dos profissionais da educação. Em vários aspectos, elas demonstram certa falta de percepção e conhecimento sobre o valor desse material, de sua riqueza e a possibilidade de os educadores aprenderem com ele. Recorre-se às considerações de Freire (1996, p. 25) em que afirma: “*Quem ensina aprende ao*

ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nesse sentido, o material construído pelas Crianças se encaixa, e o que parece fugir às práticas educacionais é a busca da valorização e a utilização de suas próprias produções, para estudá-las e aprender com elas. Outro fator importante a se destacar é que são as professoras que oferecem os materiais para a realização dos desenhos. Tal prática parece ficar no campo da tarefa pela tarefa e não no da valorização e aprofundamento dos estudos a respeito de produções das Crianças para a melhoria nas devidas intervenções e construções pedagógicas mais adequadas para as Crianças pequenas.

Gobbi (2009) destaca que esse material foi fruto de sua participação no 15º Congresso de Leituras do Brasil. Ela parte dos desenhos das Crianças ainda bem pequenas para tratar do tema das diferentes formas de leitura e das linguagens na educação infantil, pois elas ocorrem, sim, nessa etapa. São parte importante do campo social e cultural. Segundo ela, é como se a escrita fosse uma linguagem própria e não algo que tem todo um processo para se adquirir, para aprender e por isso a importância da técnica, das intervenções e do papel do(a) professor(a) nessa construção.

Quando a Criança não domina o conhecimento da leitura e da escrita, é deixada de lado, e há ênfase para as que já têm tal conhecimento, como se aprender fosse de sua total responsabilidade, ou melhor, algo dado. Muito cedo na vida, muitas Crianças já começam a experimentar sabores, sendo colocadas à margem de um campo de conhecimento, que deve ser seu por direito.

Os sinais que as Crianças dão, em suas diversas formas, nem sempre são considerados pelos adultos responsáveis. Eles indicam situações desfavoráveis que ocorrem no ambiente educacional, e que é necessário fazer intervenções.

São inúmeras as possibilidades de intervenções e de se utilizar o potencial tanto de conhecimentos, teóricos como práticos, que existem nas escolas. Dentre elas, como fazer com que as Crianças se ajudem mutuamente: como fazer com que as Crianças que já dominam a leitura e escrita ajudem as que ainda não têm tais conhecimentos? Essa é a alternativa, em vez de criar grupos dos que sabem e outros que não sabem.

É necessário valorizar e incentivar os diversos conhecimentos expressos pelas Crianças nas diferentes linguagens e o papel das instituições é desenvolvê-las. A Educação Infantil é para proporcionar isso, não antecipar etapas do futuro.

Na primeira etapa educacional, deve-se explorar sem limites as diferentes linguagens, com a certeza de que isso é fundamental, é como alicerce para a vida toda. Nesse sentido, todas as práticas e ações realizadas na Educação Infantil merecem muito

cuidado em sua realização. Aqui se defende a ideia que os profissionais da educação precisam saber muito bem de desenvolvimento e do que é necessário fazer no sentido do trabalho pedagógico com as Crianças.

O debate sobre desenvolvimento infantil precisa ter mais presença nas instituições, considerando-o central no fazer educacional, é amplo e complexo. Bem como um acompanhamento rigoroso ao modo de trabalho das escolas.

Nos últimos anos houve aumento no número de estudos e pesquisas, e contribuem para esse fazer, com mais qualificação e acertos. Com isso, visa-se destacar a questão de que não há falta de práticas favoráveis e estudos que contribuam para se avançar e que se pretende que as Crianças tenham ganhos e não perdas. Defende-se que esse fazer educacional deve estar embasado em princípios que garantam os direitos dos Bebês e das Crianças. Compreende-se que ser professor(a) de Bebês e Crianças implica se colocar como estudante e pesquisador(a) por toda a vida, o que também se encaixa na questão da postura embasada em princípios, em que o adulto responsável pela formação desse público se coloca e compreende a complexidade de seu trabalho. Não se está isentando de responsabilidade os que respondem pela implementação de políticas de formação de profissionais dessa área, longe disso, mas em conjunto, em ações casadas, o(a) professor(a) e o(a) gestor(a) também são agentes e como decorrência disso, têm sua parte no ônus ou no bônus.

Voltando ao que a pesquisadora apresenta no artigo: ela se refere a um estudo minucioso sobre essas produções das Crianças, enfatizando que elas podem provocar curiosidade, aprendizagens e novas descobertas. Ela destaca sua estratégia para olhar as produções das Crianças a partir de um referencial bibliográfico amplo, englobando arquitetos, artistas e antropólogos. Salienta ainda que as Crianças têm seu jeito peculiar e que não se trata de comparar as produções das Crianças com as de profissionais adultos, mas que, no entanto, servem para a reflexão e o quanto há de beleza e originalidade nessa arte infantil.

Gobbi conclui ressaltando o quanto as Crianças constroem com originalidade. Em outras linguagens às Crianças também são produtoras de cultura, e os adultos precisam aprender a evitar formas de enquadramentos em modelos pré-determinados. No entanto, a pesquisadora assinala que, mesmo assim, as Crianças encontram meios de burlar essas regras e elaboram com originalidade.

Segundo Gobbi, as Crianças são “inventivas” e com isso elas deixam suas marcas - ainda que sejam colocadas a produzir a partir de modelos. A Criança é um pesquisador, ainda que pareça que suas construções se dão sem interesses e intencionalidades.

Um aspecto apresentado no texto é o de que quanto maior é a Criança, menos oportunidades ela tem de se expressar utilizando as diferentes linguagens. O que será que ocorre? As exigências e imposições de obrigatoriedade de trabalhar determinados conteúdos, e não outros, podem contribuir bastante para isso. Segundo a autora, seus desenhos e outras construções artísticas (dimensões criativas) deixam de compor as paredes e murais das escolas, sendo que isso deveria permanecer, pois faz muito bem às Crianças e a toda comunidade escolar.

Em cada etapa educacional na escola deixa-se de fazer algumas coisas importantes em detrimento de outras, muitas vezes para se atender a demandas que não correspondem à realidade das Crianças, assim como a autora enfatiza a questão do tempo, no modo de produção. Pouco se permite observar com tempo as artes das Crianças. Os rabiscos têm grandes significados e pouco são analisados para se aprender com eles.

A autora crítica os tempos escolarizantes, destacando que muitas vezes são demarcados por períodos curtos e sem flexibilidade para novas construções - não só do desenho, mas de outras formas de arte - nas diversas formas de expressão humana. A própria estrutura e organização das unidades educacionais não favorecem as construções das Crianças. Haver lugares propícios para as Crianças ficarem - além do momento da realização - podendo voltar em outras ocasiões e darem continuidade a suas obras, ou mesmo em seus contextos de brincadeiras, isso seria excelente.

Nas unidades educacionais, o fixo são os brinquedos e mobiliários. É importante se repensar esses espaços para se melhorar e avançar nas práticas pedagógicas, que favoreçam as Crianças para suas construções terem espaços para serem deixadas expostas e com possibilidades de continuação no dia seguinte.

Os adultos que trabalham com as Crianças precisam também se apropriar dessas linguagens, colocar-se na condição de aprendizes. Isso não tem mal nenhum e faz toda diferença no conhecimento sobre as especificidades e amplidão do campo das artes. Segundo a autora, sem querer se tornar especialista, fazer tais descobertas, assim como olhar para o habitual com estranhamento, pode trazer grandes aprendizados e todos ganham com isso, adultos e Crianças.

Em seu texto intitulado “*A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo*”, Suely Amaral Mello parte da afirmação de que o trabalho educacional com

as Crianças exige fundamentação teórica, estudo, pesquisas. Destaca a educação como ciência. Nesse sentido, suas afirmações estão baseadas em Vigotski e ela trata da questão do processo da escrita. Defende que buscar a linha na ciência da educação para se corrigir erros, preencher lacunas e avançar na construção de uma educação para as Crianças pode permitir “a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças” (MELLO, 2010, p. 181). Pode-se concordar com autora, e se pode afirmar que, para se enfrentar tamanho desafio, o embasamento na ciência é caminho acertado, conforme já mencionado anteriormente, e os profissionais da Educação não têm outra alternativa senão serem eternos estudantes e pesquisadores. Devem compreender que suas salas de aula, são laboratórios ricos em novas descobertas.

O domínio da escrita é processo complexo e longo, estreitamente relacionado com aspectos da cultura. A Criança nasce num mundo letrado, a escrita faz parte de nossa cultura e, com isso, faz parte da formação da inteligência das Crianças. Portanto, é algo grandioso e merece toda atenção, trabalha-se para que as Crianças adquiram tal conhecimento no seu tempo.

Assim, não se deve antecipar fases e sim, na Educação Infantil, trabalhar com as Crianças o que é direito delas e próprias a essa fase. Segundo a autora, é conveniente que as Crianças que já estão no Ensino Fundamental também sejam beneficiadas com o jeito de fazer da Educação Infantil e não o contrário. Isso porque as vivências com desenho, poesias, música, dança, brincadeiras de faz-de-conta, as expressões verbais, são essenciais para o desenvolvimento e formação integral das Crianças e, nesse caso, das Crianças maiores também - isso só traz benefícios em qualquer faixa etária e modalidade educacional.

Para Crianças com tais vivências mencionadas anteriormente, os ganhos contribuem para sua aprendizagem da escrita. Mello destaca o seguinte: “como afirma Vigotski, a mão escreve o desejo de expressão da Criança e esse desejo de expressão precisa ser exercitado e cultivado para chegar a ser escrito” (MELLO, 2010, p. 182).

Essas questões indicam o quão complexo é o campo da Educação Infantil e quanto se tem a conhecer, melhorar e construir uma identidade própria desse campo, garantindo o direito de as Crianças usufruírem da aprendizagem para a vida.

Assim como a escrita é um conhecimento que se pode chamar de básico, e que está ligado ao desenvolvimento, é evidente que outros tantos campos centrais na educação ficam sem a devida atenção, conforme a autora (com se trabalhou anteriormente) chama atenção para olhar o óbvio, estranhar o conhecido e ir em buscar de esmiuçar mais, para

conhecer e melhorar as ações. A educação é sempre um campo muito fértil para novas descobertas e melhorias no modo de fazer, ou mesmo para se reafirmar e se manter o que dá certo.

Tal busca por melhor realizar o trabalho educacional sempre existiu e isso capacitou muita gente para a produção de novos modos de fazer, como no enfoque que Mello apresenta em seu texto a respeito da escrita e o quanto outras situações potencializam esse conhecimento, ou seja, estão estreitamente relacionados. As descobertas de Vigotski e suas afirmações de que “A escrita precisa ser apresentada para a criança como um instrumento cultural complexo, um objeto da cultura que tem uma função cultural” (MELLO, 2010, p.183).

Nesse sentido, é necessário ampliar a forma de compreender a respeito de como trabalhar com as Crianças, sem que isso se torne pura técnica e sim buscando despertar nas Crianças o desejo e a necessidade da escrita como algo possível e necessário, assim como a linguagem.

Mello tem como base para seu estudo a teoria histórico-cultural. Segundo essa teoria, a Criança não é sujeito passivo em seu processo de desenvolvimento: desde nascer ela interage e sua interação aumenta à medida que cresce. Assim, apropria-se da linguagem oral, da escrita e de todo seu processo de aprender, e para isso ela precisa saber o que está fazendo. Esse processo, além de tudo, deve ser um compromisso ético do adulto para com as Crianças. Toda construção na escola deve ser com as Crianças, isso se torna significativo e amplia as possibilidades de aprender, garantindo às Crianças seu desenvolvimento. Com isso, valorizar e criar oportunidades para as Crianças vivenciarem as múltiplas linguagens - sem dúvida é o que defende a autora nesse artigo.

Outro texto da pesquisadora Gobbi (2012) tem como título: “*Meninas e meninos nas Cirandas Infantis: alteridade e diferença em jogo de fotografar*”. A autora apresenta os termos alteridade e diferença que, na infância, constituem imenso desafio no momento em que muito se tem produzido a esse respeito por meio de pesquisas e estudos. Mais adiante, a autora se refere ao descumprimento da legislação. Os direitos de as Crianças serem ouvidas e atendidas não são levados em conta, e a legislação a esse respeito não é cumprida – aí incluído até mesmo o direito de as Crianças aprenderem e se desenvolverem em ambiente propício para isso. Gobbi alerta para o cuidado necessário para se evitar que se transforme a questão de idade em preconceito.

Por meio de relatos de situações de sala de aula, a autora apresenta um “filme-documentário”, no qual aparecem exemplos de equívocos por parte da professora. A

profissional traz - para discutir com as Crianças - um tema desconectado de sua realidade e sem escuta de suas demandas. Nesse exemplo, diversas vezes as Crianças pediram para apresentar suas questões e o que entendiam a respeito da pergunta da professora - e foram ignoradas. Houve imposição por parte da professora, que escolheu um tema totalmente desconhecido das Crianças, que reagiram demonstrando desinteresse, e apresentando outros assuntos.

No trabalho docente apresentado, a professora faz perguntas às Crianças, mas não as respeita ao não trabalhar com o que elas trazem de respostas, elementos de seus interesses. Isso é uma demonstração clara do quanto as Crianças não são ouvidas e mesmo quando se finge ouvi-las, e isso se transforma em confronto e punições, segundo dados desse estudo. A professora se coloca numa relação de autoridade, inclusive em como conduzir as falas, sem se atentar para o que estava acontecendo com o grupo.

A pesquisadora afirma que muito se avançou no campo dos estudos sobre a infância, mas pouco se avançou no ouvir as Crianças. Sobre isso, afirma que se trata de ser “A diferença, base da vida social, transformada em desigualdade” (GOBBI, 2012, p. 23).

Um segundo exemplo é o trabalho educacional com meninos e meninas, chamado “*Cirandas Infantis*”, efetuado num assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MTRST). Essa experiência foi realizada com todas as Crianças, sem separação por faixas etárias. Trata-se de uma alternativa de educação, em que se propicia uma série de vivências entre adultos e Crianças, partindo da realidade que todas as pessoas vivenciam no Assentamento. Nessa proposta, segundo a autora, a Criança é vista como sujeito social e, portanto, construtora de cultura.

Tal exemplo foi apresentado e estudado a partir da experiência em que as Crianças foram protagonistas, fotografando e apresentando seu olhar, suas vivências. Esse registro é um documento vivo, e revela como meninos e meninas enxergam o mundo. É importante destacar que o termo menino e menina foi utilizada pela autora e aqui sua escolha é seguida.

Segunda a autora, a fotografia é um artefato cultural:

Para compreendermos as imagens fotográficas, é interessante considerarmos o contexto em que são produzidas, a comunicação com o grupo social nos quais os envolvidos estão inseridos, levando em conta que os mesmos não estão separados do cotidiano. Trata-se também de registros, marcas históricas deixadas por todos, as quais, dentre nós, podem ser compreendidas como pistas a serem seguidas. As imagens fotográficas encontram-se nas mais diferentes vertentes,

estabelecem e fazem estabelecer relações sociais nos lugares que ocupam (GOBBI, 2012, p. 31).

Tal experiência explicita como as Crianças têm sido vistas pelos adultos e qual lugar ocupam, e esse lugar é central. Os adultos estão junto com elas nessa construção e têm clareza de seu papel fundamental no fazer. As Crianças são protagonistas e constroem suas histórias entrelaçadas às dos adultos.

Quando um tema desperta curiosidade e se decide transformá-lo em objeto de estudo, tudo o que se vai encontrando, que de certo modo tem alguma relação, parte-se em busca de conhecer e saber mais. Com isso, encontrou-se o livro de Motta (2013) “De Crianças a alunos. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, fruto de sua pesquisa de Doutorado, numa escola do município do Rio de Janeiro. A autora se apresenta como Psicóloga escolar e realizou sua pesquisa na escola, em estudo de cunho etnográfico. Segundo ela, o objeto de estudo sofreu mudanças, pelo fato de as questões da transição das Crianças da Educação Infantil para o Fundamental terem causado grandes impactos no cotidiano da vida das Crianças e dos adultos envolvidos em seu processo educacional.

A autora transformou esse material em livro, lançado pela Editora Cortez em 2013. Ainda que a pesquisa tenha sido sobre a transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de algum modo ela traz aspectos que têm estreita relação com esta pesquisa. Aqui se destacam alguns aspectos, principalmente o que ela identificou como “*a escolarização se impôs aos sujeitos*” (MOTTA, 2013, p. 10). Tal reflexão ajuda a compreender aspectos quando, mais adiante, nos relatos das famílias, aparecem as preocupações com as mudanças no modo de fazer educação, ao se mudar de uma etapa para outra. A pesquisadora salienta a importância da participação das Crianças, o quanto ela se manteve fiel ao que cada Criança falava, ou mesmo no modo de se colocar a respeito do processo de transição, suas idas para nova escola, o deixar a atual unidade etc. A compreensão de que as Crianças produzem cultura e são atuantes destaca a linha e concepção de seu trabalho. Nesse sentido, seu referencial teórico tem essa definição.

Motta chama atenção para a questão de que, mesmo quando a escola impõe e exige que as Crianças se comportem como alunos, elas desobedecem e se colocam como são, brincam, são solidárias e se unem para fazer os enfrentamentos das questões que lhes desagradam, impostas pela escola etc. Conclui que:

As crianças, mesmo submetidas aos constrangimentos inerentes ao papel de aluno, não deixam de exercer sua agência (agency) enquanto grupo social.

As ações de solidariedade, as táticas de resistência que se apropriam dos códigos permitidos para reproduzirem interpretativamente o que percebem, os corpos permanentemente em movimento, as comunicações escondidas dos adultos, a invisibilidade que conferem a um movimento ininterrupto, tudo isso nos leva a percebê-los bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar.

As crianças aprendem a ser alunos sem deixarem de compor um grupo social à parte, com características e cultura próprias (MOTTA, 2013, p. 173).

Esses aspectos chamam atenção, pois são ações e posturas das Crianças que elas mantêm ainda que num contexto desfavorável, segundo a autora. Nesse processo, identificar as mudanças que ocorrem nos modos de realizar o trabalho com as Crianças pode indicar questões centrais e dar sinais sobre a aprendizagem das Crianças ou de suas dificuldades.

Compreende-se que tal reflexão e debate não podem acontecer sem se basearem nos conceitos da Cultura Escolar, que ajudam a entender aspectos do cotidiano da vida da escola. Em Rosa e Martins compreende-se a intencionalidade dessa construção:

Tempos, espaços, linguagem, normas, práticas conhecimentos e valores são algumas das dimensões que perpassam a interrogação sobre a escola como um espaço de socialização inventado como percurso obrigatório para a inserção das crianças na cultura letrada (ROSA e MARTINS, 2012, p. 50).

As autoras chamam atenção para necessidade de se “desnaturalizar” a escola, compreender que é possível reconstruir e fazer de modo diferente, pois a escola é uma invenção e, quando compreendida no tempo histórico, fica mais claro o porquê de sua funcionalidade ser de tal forma e não de outra. Nesse sentido, sem dúvida um dos principais objetivos da autora é estudar essa temática e buscar identificar modos de fazer educação, pautados em princípios que norteiam as práticas pedagógicas, as implementações de políticas educacionais, embasadas em formas mais humanas e que têm a Criança como protagonista em todo o processo educacional. Hoje, as Crianças - por meio de suas famílias - mostram aspectos centrais desses processos educacionais, que exigem dedicação e atenção aos modos de fazer. Sim, “modos” (grifos da autora), pois compreende-se que não existe um único modelo no fazer e na construção educacional e, sem dúvida, a ação no que tange à transição das Crianças não poderia ser diferente, quando não corresponde a necessidades das Crianças.

Voltando aos apontamentos de Motta: ela afirma que nesse ambiente escolar ocorrem impactos no modo de ser das Crianças, sendo possível identificar que:

O apagamento de lideranças que se destacavam por aspectos não vinculados à cultura escolar, como a de Júlia.
 O domínio de códigos que exigiam maior discricção entre as comunicações ou maior contenção dos corpos infantis.
 Uma nítida separação entre trabalho e brincadeira como características distintivas do mundo das crianças e dos alunos (MOTTA, 2013, p. 174).

Partindo dessas considerações, acredita-se que as Crianças tiveram perdas significativas e que poderiam ter sido melhor atendidas e com seu potencial estimulado. Acredita-se ainda que a forma do fazer atrelado a objetivos outros causou esse grande impacto e perda não só para as Crianças, mas num contexto maior, acarretou perdas sociais. Isso porque na medida em que não se colabora para a formação de futuras lideranças, perde-se muito socialmente e se nega à Criança o direito de ser quem de fato ela deseja e pode ser.

Esses e outros aspectos - de que trataremos nos capítulos seguintes - nos remetem à importância e necessidade da formação de professoras(es). Não é possível outro caminho para se sanar isso a não ser o da reflexão, ação e reflexão das práticas atreladas a contextos, o que vai além das experiências do *micro*, desconectado da compreensão de posturas vistas dentro do processo histórico e social. A construção desse campo de conhecimento consolidado é significativa e possibilita uma contribuição gigantesca para a formação das equipes de modo geral. O que será que dificulta? Essa pergunta surgiu no decorrer da realização deste levantamento, e não é a pergunta básica da pesquisa para a tese. Outros estudos, tão significativos como o de Abramowicz (2015), que destacam aspectos-chave no que tange aos estudos e pesquisas no campo da Educação Infantil. Em seu artigo, que essa autora denomina ‘marco inicial’ para definir o que se chama de sociologia da infância, partiu do texto de Florestan Fernandes (1944) sobre as “trocinhas do Bom Retiro”. Trata-se de estudo já mencionado anteriormente, mas compreende-se que ele só enriquece, mais uma vez, o texto. A autora o considera um clássico e se deve mesmo sempre considerar, pois já em 1944 a proposta era inovadora: colocava as brincadeiras, o folclore e folguedos no campo da ciência. Nessa mesma época, a compreensão de Florestan Fernandes identificou a socialização das Crianças e nela via a construção da “Cultura Infantil.” Trata-se de compreensão profunda e sólida, que ensina e reabastece até os dias atuais, no que tange aos estudos das infâncias e das Crianças. Ao

longo desses últimos anos, pesquisadoras comprometidas com a infância dedicaram atenção e contribuíram para a formação de gerações de novos professores, nesse campo de grande valor para obter grandes avanços, e o Brasil também ter experiências muito significativas e servir de exemplo para outros países. Saliente-se também a importância de professores e demais profissionais da educação conhecerem a produção dessas pesquisadoras e também se apropriarem desses conhecimentos.

Aqui não se está considerando só pela linha das perdas, das lacunas: identificando-se os ganhos e toda a construção feita ao longo desses anos. Sabe-se que muitos avanços na Educação Infantil ocorreram no Brasil. Segundo Didonet, “construímos uma política educacional para a primeira infância digna de reconhecimento internacional” (BHERING, E.; DIDONET, 2020, p. 9). Há consciência e clareza a esse respeito. No entanto, também é nítido que é preciso superar problemas e avançar. O mesmo autor aponta que há deficiência em duas dimensões: “na cobertura e na qualidade” (BHERING, E.; DIDONET, 2020, p. 11). Nesse sentido, há muito a construir, numa luta árdua e em conjunto com toda a comunidade escolar, principalmente no que tange à educação dos Bebês e das Crianças bem pequenas. Em se tratando do cotidiano do trabalho nas unidades educacionais, mas não é só aí, há o campo da elaboração, implementação e acompanhamento das políticas de Educação Infantil, e sem dúvida, muitas vezes é onde não acontecem e não se tem vontade política para avançar e garantir o direito dos Bebês e das Crianças a uma educação adequada, à altura da grandeza desse público. Mas pode-se concordar com a afirmação do autor - a respeito da educação da primeira infância no Brasil - que os avanços sem dúvida são visíveis. Mais adiante isso será tratado com mais detalhes e serão destacados aspectos de como tem sido nos últimos anos, nessa mesma rede de ensino, o tratamento à primeira etapa da educação, com base no campo empírico.

Os dados levantados a respeito de estudos do tema desta pesquisa, com esse público e no formato da rede municipal de São Paulo, parecem ainda carecer de ampliação. Reafirma-se mais uma vez: percebe-se que práticas no campo dessa mesma rede constam no documento denominado “Currículo da Cidade”. Isso demonstra um pequeno avanço, prática que vem acontecendo desde a gestão anterior, quando se implementou o Currículo Integrador, assim como a legislação já trata os primeiros dias como merecedores de atenção especial. Reconhecida tal especificidade há, por exemplo, a flexibilidade de horário para os Bebês e as Crianças frequentarem a escola nos primeiros dias, como se dá o acompanhamento da família, qual preparo junto às Crianças que já eram da mesma escola, já conheciam e as novas, dentre outras.

A legislação também normatiza para que cada unidade escolar construa seu plano e o mesmo esteja em consonância com as orientações do Projeto Político-Pedagógico, como realizam esses períodos e como são respeitadas as Crianças nos casos das unidades que responderam ao questionário desta pesquisa.

Ainda que seja necessário avançar em práticas mais acolhedoras e humanizadas, não se pode deixar de apresentar o que tem acontecido nessa rede de ensino. Acredita-se que tal prática, quando somada aos resultados das pesquisas e estudos, pode avançar no sentido da aprendizagem de toda a comunidade escolar, nessa construção, tendo a preocupação com o bem-estar dos Bebês e das Crianças, nos períodos em que elas conhecem os ambientes educacionais de modo geral. Defende-se que temas centrais não sejam deixados de lado, que não sejam repetidas ações não avaliadas, e que o replanejamento se dê a partir da realidade de cada comunidade escolar.

Compreender o processo de transição para outra etapa como um momento não preparativo para o futuro: aqui se chama a atenção para que, em muitos aspectos, pode-se construir uma prática preparatória, desconsiderando-se viver o hoje. Esse risco é iminente, pois há um histórico que pode levar a isso. Veja-se o que diz Nascimento em seu artigo “Crianças pequenas e a produção de culturas infantis”:

Desde o início da Modernidade, a infância foi concebida como tempo de passagem para a vida adulta. A configuração do mundo iluminista vai pressupor “um mundo ordenado, certo, controlável, construído sobre fundamentos de leis, explicações e propriedades descontextualizadas, conhecidas e universais” (MOSS; PETRIE, 2002, p. 236) e, além de delegar à ciência a responsabilidade de explicar e organizar o real, enfatizando a razão, pretendia livrar o homem da ignorância, voltando-se para a formação da Criança, vista como a origem do adulto, o homem de amanhã (NASCIMENTO, 2012, p. 70).

Quando se trata da questão das etapas educacionais, é importante destacar essas práticas, pois em algumas entrevistas é possível identificar afirmações nessa linha, do preparar a Criança para a próxima escola. No entanto, são preocupações mais do mundo dos adultos, que devem ser consideradas por eles e não passadas para as Crianças.

No planejamento e na organização das unidades educacionais, pode-se correr o risco de o tema central ser o de preparar para, mas com a infância compreende-se que o tempo das Crianças e da infância é o presente. Construir todo o processo de transição vivendo-o, é assim que se defende que seja a Educação Infantil.

No próximo capítulo serão tratadas as políticas educacionais, com foco principalmente na Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, buscando estabelecer um paralelo com a legislação vigente e dados da realidade.

CAPÍTULO 2 – As Políticas Públicas de Educação para a Primeira Infância com foco no Município de São Paulo

Neste capítulo, serão apresentados aspectos das políticas educacionais relacionadas à Educação Infantil com o aporte da legislação vigente, bem como dados empíricos da organização da municipal de educação de São Paulo, principalmente no que diz respeito à transição das Crianças do CEI para EMEI.

É importante destacar que este estudo tem como foco a rede direta. No entanto, a crescente terceirização da Educação Infantil neste município em muitos aspectos impacta o trabalho da educação pública, quando se trata de formatos, quantidade de atendimento, organização no território etc. Com o crescente número de unidades na rede conveniada, os impactos tendem a ser maiores também. Se na rede direta já é difícil estabelecer parcerias e trabalhar em conjunto, no caso da rede conveniada torna-se impossível. Aqui não cabe julgar os trabalhadores diretamente envolvidos no cotidiano do trabalho. O debate acontece no campo da defesa da educação pública e da escola pública.

Nesse cenário, pensar as políticas de educação infantil como direito à educação retoma o sentido histórico de conquista dos direitos sociais, em que o Estado deve assegurá-los (MOMMA BANDELA e PASSONE, 2015, p. 18).

O Professor Luiz Carlos de Freitas - estudioso da educação e muito atuante no campo das políticas educacionais - destaca as perdas que nossas Crianças têm tido diante dessa política educacional que visa o lucro em detrimento das aprendizagens e desenvolvimento: *“Seja pelo lado cognitivo, comportamental ou afetivo, todos os níveis da Educação Básica sofrem o impacto dessas políticas”* (FREITAS, 2018, p. 121).

Nos relatos das Mães é possível constatar parte dos impactos dessa estrutura da rede conveniada, principalmente quando se trata de fazer um trabalho entre as unidades para garantir o máximo de conforto e segurança às Crianças em suas transições:

“Só que assim, o processo de você sair da CEI e ir pra EMEI é muito complexo porque quando você faz a inscrição pra CEI você vai aonde tem vaga e nem sempre você vai pra vaga naquela CEI que é mais próxima da sua casa e quando você sai da CEI pra EMEI, você vai pra

EMEI que é mais perto porque tem mais, vamos dizer assim, a gente tem mais EMEIs que são de rede direta do que as CEIs”. (R., MÃE da N. da S. da N. da M. do N. e do A.).

A primeira etapa da educação (de zero a três anos) é a que sofre maior impacto com os serviços terceirizados. A Mãe confirma os impactos dessa política de privatizações na vida das escolas e as consequências para as Crianças e as famílias/responsáveis no geral, de modo direto e indireto.

A Professora Lisete Arelaro (2017) também corrobora isso e afirma que

Em 2015, 40% do atendimento em educação infantil era feito por atendimento privado e 60% do atendimento público, possuía convênio com entidades comunitárias, especialmente para o atendimento das crianças de zero a 3 anos. Infelizmente, constata-se que a tendência do atendimento em educação infantil, por meio da creche, continuará sendo via instituições particulares, comunitárias e filantrópicas. E com a recente aprovação da EC nº. 95/2016 a situação tende a se agravar e expandir (ARELARO, 2017, p.214).

É um cenário que não oferece opções para as famílias/responsáveis escolherem em qual Rede/unidade²³⁴ desejam colocar seus filhos. Aqui não está todo o restante da forma de organização do trabalho, diferente da rede direta.

A utilização do que é público para fins privados vem sendo uma forma de fazer do Estado algo privado, transformando-o em empresa. A respeito disso

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. E dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendimento” dos seres

² Por sua relevância e como forma de desta que, este texto apresentará as palavras Bebê e Crianças em maiúsculas. É uma defesa desse campo e que ainda se faz necessária nos aspectos políticos.

³ A compreensão apresentada no texto correspondente a responsável e família engloba a diversidade de composição de famílias e não só o modelo tradicional, com mãe e pai e assim também os responsáveis legais, no exemplo das Crianças que moram em abrigos, em que elas têm um responsável legal que as acompanha também no que corresponde à vida escolar.

⁴ Rede de Educação Direta e rede de educação indireta, denominada pela Secretaria Municipal de educação de parceria. Na etapa de zero a três anos as famílias sugerem, mas não tem segurança se a criança vai para unidade que elas desejam. Fonte: Dados das entrevistas e questionários. Legislação também apresenta essa definição nos textos.

humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31).

Ainda que na educação infantil os Bebês e as Crianças não sejam tratadas seguindo a linha da cobrança pelo mérito - como por exemplo, as provas para aferir grau de conhecimentos - isso acontece de outras formas. Dentre elas, o ‘atropelamento’ nas fases em que cada Criança se encontra. Muitas vezes, existe um discurso de nivelamento de como as Crianças devam ser, estar etc. E ainda, nessa mesma rede verifica-se uma forte tendência para “aligeirar” as infâncias. Como faltam recursos humanos para desenvolver o trabalho educacional na primeira etapa da educação básica como é necessário, para se tentar resolver questões do cotidiano muitas vezes se exige da Criança uma responsabilidade que não é dela. Trata-se de prática que necessita ser problematizada para se encaminhar uma solução, de modo que a Criança seja considerada em suas especificidades. Aqui também é um relato de Mãe que comprova essa questão. *“Eu estou ensinando a B. a amarrar o tênis, porque vejo que um monte de crianças para a professora fazer isso sozinha”* (MÃE, G. da B. e do K. 2021).

Por sinal, principalmente no campo da autonomia, é preciso debater e refletir sobre o que se entende por autonomia. Muitas vezes, ela depende da forma de agir e de como se impõe às Crianças, principalmente no que diz respeito à responsabilidade de lhes delegar algumas tarefas para as quais ainda não têm maturidade - nem emocional, nem corporal - para realizá-las, lidar com elas. São importantes o respeito e a compreensão do que cada Bebê e Criança consegue realizar em cada idade. Como por exemplo, o vestir-se, o controlar os esfíncteres, dentre outros.

Os modos de exploração da infância, como os denunciados pelos estudos de Marx ainda no século XIX, ganharam outras facetas, quando também na escola são negadas às crianças seus tempos e seus sonhos, em nome de um futuro e de padrões de produtividade! (FARIA e AQUINO, 2012, p. 3).

No fazer cotidiano, é disseminada a noção de que essas questões acontecem e na maioria das vezes as ordens não são questionadas pelas pessoas que as executam - o que parece ser o mais grave. Isso pode indicar que as pessoas são tão seguidoras de ordens que podem vir a desconsiderar questões relevantes como é a relacionada à autonomia das Crianças. Vão realizando as coisas sem questionar, problematizar e perceber, ainda que sejam pequenos detalhes para os adultos, mas que para as Crianças podem não ser. E

ainda, envolvem diretamente as Crianças. Uma contribuição de Mãe apresenta recorte a esse respeito:

“E outra coisa, eu fiquei pensando como era quando eu estava nessa fase, mas eu não lembro, quando teve aquela reunião no CEI A ainda falando sobre a transição para a EMEI, que foram alguns os pais falar, na minha turma foi a **M.**, a **T.**, a **F.**, foi aquele pessoal do conselho, aí que elas falaram que as crianças já tinham que estar se limpando porque na EMEI não tem ninguém que auxilie, né, e aí eu fiquei super preocupada porque eu acho que eu não me limpava ainda com a idade da **I.**, mas enfim, a gente foi treinando em casa, e quando teve a primeira reunião lá na EMEI que a gente perguntou disso, para a Diretora, ela falou assim: “olha, o ideal é que as crianças saibam se limpar quando vão ao banheiro, mas se elas não souberem, que elas verbalizem isso pra gente pra que alguém possa acompanhar. Eu não sei como que era feito isso, porque a **I.** não aprendeu, a gente estava treinando-a, mas ela não aprendeu, acho ela muito pequena ainda para se limpar sozinha, e eu acho que a **I.** lá não estava indo no banheiro, eu acho que ela estava segurando porque quando ela chegava em casa a primeira coisa que ela fazia era ir ao banheiro, e aí eu não sei se é bobagem de mãe ficar preocupada com isso, sabe. Mas eu entendo também a situação que a professora está sozinha, que o número de alunos é muito maior que no CEI, então se ela for sair com todas as crianças que precisam ir ao banheiro, não tem aula, né” (S., MÃE da I. e do G.).

O relato apresentado evidencia a complexidade vivida pelas Crianças, as Famílias, as Professoras, a supervisão escolar e a própria equipe gestora da escola, diante de situações que ocorrem. Parece não haver uma organização definida para ajudar as pessoas. Entretanto, a Criança é a principal parte atingida e pior, em situação de impotência para realizar tarefas quanto às necessidades básicas para seus cuidados. Não é à toa que sempre é uma das reivindicações da categoria: a diminuição do número de Crianças por turma/sala. Reconhecem-se as dificuldades, ainda que se busque o trabalho de excelência apresentado em vários relatos. Ainda sobre essa questão: “Vivemos em um mundo que é cada vez mais controlado pelo tempo, dirigido por novas tecnologias e por novas exigências de produtividade crescente” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 30).

Esses aspectos relacionados ao tempo e ao apressamento das “coisas” parece que também impactam as Crianças. Essa questão já foi tratada em outro momento e também o será nos próximos capítulos. Acredita-se que ela seja a chave para sua compreensão e merece ser explorada ao máximo.

A Mãe deixa clara sua compreensão a respeito dos limites da professora diante de vários aspectos. Ao que se apresenta parece as Professoras(o) recorrem a diferentes

recursos para minimizar isso, inclusive a organização do grupo para se ajudarem. O professor, afirma: “...*eu conto muito com as Crianças, elas são muito solidárias, atenciosas e se ajudam muito e me ajudam*” (PROFESSOR, I., 2021).

Para além da falta de recursos humanos que correspondam à demanda do trabalho, a privatização tem crescido, muitos dos serviços prestados nas unidades da Rede direta já são terceirizados. Nesse conjunto estão também os serviços de merenda e limpeza, dentre outros.

Em todas as entrevistas, as Professoras, supervisoras e Mães afirmam que as escolas em que trabalham, ou onde seus filhos estudam, têm esses serviços terceirizados (ENTREVISTAS, 2021).

Em seu artigo, publicado na Revista de Zero a Seis, a professora retrata muito bem o crescimento da privatização nessa etapa educacional:

a expansão significativa do número de crianças atendidas em creches, até o presente ano de 2017. A maior cidade do Brasil, São Paulo, é um ótimo exemplo, pois possuía, em 2015, 369 creches sob responsabilidade da administração direta e 1350 unidades em convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Em 2014, 359 delas eram Centros de Educação Infantil (CEI) indiretos, ou seja, escolas públicas 210 ISSN 1980-4512 | v. 19, n. 36 p. 206-222 | jul-dez 2017 Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos administrados pela iniciativa privada em convênio com a Prefeitura, e 991 eram creches comunitárias, havendo demanda inscrita, sem atendimento, de mais de 90.000 crianças (Fonte: PME/2015). (in. ARELARO, 2017, pp. 209-210).

A Rede Conveniada ganhou ampliação no atendimento de zero a três anos de idade. A privatização acontece a passos largos. E outros projetos estão sendo cogitados na linha da privatização de outros setores da escola - são assim denominados pelo poder público: “setores”.⁵ Nesse exemplo, são os cargos de gestão que estão no conjunto dos “setores” a serem privatizados. Nas produções do teórico Ball, em 2011, essa situação já era anunciada, principalmente quanto ao que se desenhava pelo movimento “Todos pela educação”. De acordo com os eixos norteadores das reformas, a gestão é dos setores que se quer entregar à iniciativa privada, e o currículo também. Na rede municipal de ensino, parece que o interesse em privatizar os cargos de gestão é de grande interesse do governo. E nessa proposta, segundo nessa coleção de textos que Ball organizou, o Diretor passa a ser:

⁵ O projeto de Lei 573/21 da Vereadora Cristina Pereira Monteiro, Parlamentar do Partido Novo nº 30002.

O Diretor é considerado o líder da escola, responsável pela gestão do aprendizado. É responsável por atrair, manter e desenvolver bons professores; tem que organizar seu tempo de forma eficiente para transformar a escola numa escola eficaz, deve garantir um sistema eficaz de reforço com foco no desempenho dos alunos. Deve sentir-se responsável por garantir condições para que todo aluno aprenda. Na ótica empresarial, precisa enxergar os alunos e suas famílias como clientes da escola. (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011, p. 240).

Quando enfatiza a questão da privatização da educação no Brasil, Freitas afirma que:

Para o neoliberalismo, o parâmetro de funcionamento da sociedade é a própria “organização empresarial”, tomada como modelo racional de organização, apagando a historicidade das “instituições” e transformando-as em miniorganizações empresariais de prestação de serviços - saúde, educação, segurança, previdência etc. (FREITAS, 2018, p. 49).

Essa mazela vem avançando a passos largos, conforme já mencionado e aqui se apresenta isso principalmente na Educação Infantil por meio também das contratações. Atualmente, a rede municipal de educação de São Paulo não prioriza aspectos apresentados pelos profissionais do magistério, e que fazem toda a diferença na realização do trabalho educacional com os Bebês e as Crianças. Como exemplo, há a forma de organizar tempos e espaços, o cumprimento das determinações dos protocolos da COVID-19, dentre outras questões pedagógicas, que fazem parte das reivindicações sindicais.

Para “resolver” as questões de faltas dos funcionários que compõem o quadro de apoio, há exemplos da situação atual, como de contratações temporárias, ao invés de se fazer concursos públicos. Há exemplos de contratações de Auxiliar Técnico de Educação (ATEs)⁶ e Mães⁷ da comunidade escolar para realização de trabalho, segundo a Secretaria, na implementação dos protocolos de prevenção da COVID-19.⁸

O Programa Operação Trabalho – POT é um Programa de inclusão social que busca qualificar pessoas para oportunidades no mercado de

⁶O processo seletivo dos candidatos será realizado pela Diretoria Regional de Educação que recebeu a inscrição, observada a necessidade e a ordem de classificação dos candidatos inscritos. Para mais informações, o(a) candidato(a) deverá entrar em contato com a DRE na qual se inscreveu. Clique aqui e acesse as informações de contato das DREs. Pesquisa realizada, maio de 2022. <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br>

⁷ Mães para realizar trabalhos nas escolas. Publicado em: 30/12/2021 16h14. Atualizado em: 30/12/2021. Contratação de mães, criação de CELPs e novas parcerias. Pesquisa realizada em maio de 2022, Site: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br> Acesso em 01 de jun. de 2022.

⁸Para dúvidas e demais informações ligar no telefone 156 ou acessar o portal - <https://sp156.prefeitura.sp.gov.br/portal/servicos>

trabalho, propiciando a vivência profissional enquanto BOLSISTA. O Projeto "**POT Volta às Aulas**" é destinado para a inserção de mães de alunos de escolas públicas ou mulheres da comunidade escolar (INFORMES, SME -VIA as DREs, 2021).

Esse exemplo evidencia a resolução dos problemas de forma paliativa e não permanente. Aqui se deixa a via da contratação por meio do concurso público e se faz por contratos temporários. Os atrasos na implementação de políticas educacionais ainda são gritantes, apesar de toda a construção e acúmulo de conhecimento dessa Rede. Pesquisadoras afirmam:

Um dilema presente na atualidade é que mesmo depois de 21 anos de afirmação da criança como sujeito de direitos, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as políticas que se desenham e se anunciam mais recentes vão na contramão dos direitos das crianças (FARIA e AQUINO, 2012, p. 4).

Mesmo considerando os avanços obtidos - principalmente na legislação, ainda que com o ECA (1990), LDB (1996), Indicadores de Qualidade (2016), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), BNCC (2017), PNE (2014), PME (2018), Currículo da Cidade (2019) - é importante deixar claro que as orientações e normativas estabelecidas na legislação nem sempre são cumpridas e, ainda que se discorde de aspectos da legislação, não é caso de se desconsiderá-la, quando a Lei beneficia as Crianças.

Pode-se concordar com Freitas. Ao tratar do tema da privatização da educação em nível global, aproximando-se da realidade mencionada, sabe-se que essa é uma realidade das redes de ensino de praticamente todos os municípios. Entretanto, isso não diminui as críticas a esse modelo privatista. Pode-se concordar que

Há alguma dificuldade para se configurar a política educacional da “nova direita” que advém de sua própria natureza fluida e multifacetada, abrangendo diferentes temáticas educacionais de forma interativa, movendo-se em uma massa de dados quantitativos que procura dar legitimidade a uma série de “receitas” práticas aparentemente isoladas (FREITAS, 2018, p. 36).

Essa abordagem de Freitas está estreitamente relacionada com o que vem acontecendo na implementação das políticas educacionais no Brasil, numa lógica de destruir para fazer de conta que há algo novo e melhor, quando na verdade não tem. Ou mesmo, repassar a responsabilidade do poder público para o privado. A Educação Infantil

vem sendo construída em fatias, quando a educação dos Bebês e das Crianças deveria ser concebida sem fragmentações. Colocar toda a Educação Infantil num modelo único - sem valorizar as especificidades de cada rede educacional, de cada território – a empobrece.

Sobre as especificidades de cada etapa educacional - a começar bem cedo, quando os Bebês passam a frequentar o CEI - no próprio Currículo da Cidade afirma-se que

A primeira transição vivida pelos bebês e crianças é especialmente complexa, pois deverão ficar menos tempo no território conhecido da vida familiar, com seus modos de vida, sua “língua” familiares, seus cheiros, seus gestos, e ingressar em outro território (SÃO PAULO, 2019, p.163).

Diante desse conjunto de questões tão específicas e relevantes, e que correspondem a fases tão distintas de suas vidas - merecedoras de muito cuidado para que se realize a contento a grandeza da tarefa de educar Bebês e Crianças - importa dizer que isso é direito e que não se trata de favor.

Depois muitas outras fases vão se sucedendo, como ciclos que se iniciam e se concluem na vida, nesse modelo de sociedade que construímos para viver. Este trabalho apresenta uma delas, a experiência da transição das Crianças na primeira etapa da educação básica, no que tange à passagem de uma etapa educacional para outra. Trata-se de um dado concreto e deve ajudar no avanço das Crianças, para que continuem se desenvolvendo. Ou, como as próprias Crianças dizem: **“eu já sou grande”** (destaque da autora), salientando o quão importante são a percepção e o posicionamento das Crianças. Essa frase é frequentemente proferida pelas Crianças, principalmente quando tomam conhecimento de sua ida para EMEI. Ainda que sofram grande influência dos adultos, elas percebem o quanto já conquistaram de autonomia e conhecimento, e que precisam voar para outros “ninhos”.

Alguns conceitos podem ser encontrados no próprio texto da legislação, como o de educação, assim explicitado no Currículo da Cidade:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que

uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um (SÃO PAULO, 2019, p. 20).

Os projetos educacionais deveriam se dedicar ao avanço na melhoria da Educação Infantil. Para isso, os recursos, a discussão e a elaboração de projetos - correspondentes a toda complexidade e grandeza que são as escolas das “Infâncias” - (grifos da autora), deveriam ser o centro das políticas educacionais, sem as delegar para outros. É o Estado o responsável e não se pode naturalizar tal prática. Assim, muitas vezes políticas educacionais são propostas em campanhas políticas e, passadas as eleições, são engavetadas. Ou encaminhadas sem qualquer consulta à sociedade. Ainda bem que existem grupos que resistem e vão em busca de outros para transformar essa situação e não ficar à mercê de vontades políticas contrárias à população. Vale lembrar que o modelo que visa apenas o lucro e que muitas vezes é imposto, em tentativas de transformar a educação em mercadoria para beneficiar grupos de empresários, mas enfrenta resistências, e não é aceito assim de graça.

Há ao menos um bom motivo para essa “incompletude” do capitalismo, com o perdão da expressão: as estruturas de socialização não são unificadas a ponto de formar um conjunto homogêneo, no qual as mesmas normas os mesmos valores, as mesmas ideias e as mesmas razões de viver se impõem uniformemente a todos ao mesmo tempo. (LAVAL, 2016, p. 281).

Merece destaque a importância da diversidade e da posição e modos de participação das famílias e dos profissionais da educação e que estão estreitamente relacionados com experiências louváveis, que mantém ideias e ações de uma educação integral e humanizada, pois “... *a prática educativa deve ser política, de não poder ser neutra*” (FREIRE, 1996, p. 78).

Os relatos das Mães e de profissionais de educação apresentam e reafirmam a defesa que elas/eles fazem e destacam o posicionamento político a esse respeito.

No relato de uma das Mães, bem pertinente com relação ao destaque acima:

“...eu adoro os indicadores, porque acho que eles ajudam nisso, em apontar isso especialmente se for feito um segundo momento de ‘como que a gente vai trabalhar agora pra chegar nisso’, de apontar os desejos, e ouvir os desejos e trabalhar nos desejos daquela turma” (MÃE, C., do H. e do L. 2021).

Experiências e acúmulo de conhecimentos essa rede tem. Entretanto, o foco tem sido a economia de recursos, e não se sabe o porquê de tanta economia de recursos para investir na educação. E ainda a respeito dos recursos, há inúmeros exemplos. Dentre eles, destacam-se: no período Pandêmico, em que as Escolas não realizaram o atendimento presencial às Crianças, muitos dos gastos diários foram poupados. A merenda foi suspensa (ENTREVISTA MÃES, 2021). O que foi feito com os recursos?

No Brasil, em vários períodos a educação foi tratada com descaso e não ocupou a centralidade do debate. Atualmente, isso se agravou e muito, por parte do atual governo federal, que trata a educação como mercadoria, como se evidencia pelos exemplos e dados de entrevistas.

A introdução da lógica empresarial vai criando novas exigências para as escolas públicas (com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público) que as tornam objeto de sanção/redirecionamento de sua atuação e até mesmo de seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas (FREITAS, 2018, p. 78).

Não é possível tratar as políticas para a Educação Infantil separadas das políticas educacionais em geral, como também não se pode deixar de explicitar os grandes impactos dos desmontes realizados pelo atual governo federal nas políticas públicas e nos bens públicos, a começar pelo fato de desconsiderar e descumprir a Carta Magna de 1988.

O Artigo 205 indica que a educação é “direito de todos”, “dever do Estado e da família”, que dever ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Aqui, o que resta mais importante para a educação infantil são as ideias do direito ao acesso para todos e os objetivos de pleno desenvolvimento da pessoa (CORRÊA, 2002, p. 19).

A atual administração segue a linha da defesa dos bens públicos de modo privado e para que tudo possa servir ao grande Capital, ao que parece.

Além de trazer aspectos da pesquisa, este texto também cumpre o papel de denunciar as maldades deste governo. É assumir um compromisso ético de denunciar a gravidade da situação pela qual o País vem passando, com a sociedade sofrendo em meio ao caos instalado desde janeiro de 2019 quando, pelo voto direto, foi eleito um fascista para ser presidente do Brasil. É necessário registrar o quanto tem sido difícil estudar, produzir conhecimento, em meio a tamanha destruição e, ao mesmo tempo, vivenciar o

desmonte de instituições do Estado Brasileiro, feito pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)⁹.

A Educação no geral não foi poupada e a Educação Infantil não foi exceção, muito pelo contrário. Acelerou-se seu processo de precarização, de seu sucateamento e tentativa de desmonte da educação, como há muito não se via. Este governo tem tratado Bebês e Crianças como seres de segunda linha. Exemplo disso é a forma como os governos - federal, estadual e municipal - lidaram com a Pandemia, que ainda estamos enfrentando. A liberação do uso de máscaras, sem que os Bebês e as Crianças tenham sido vacinadas, é a materialização da falta de compromissos para com essa faixa etária. Segundo a legislação,

Decreto nº 61.149 (DOC de 18/03/2022, página 01) Dispõe, nos termos do Decreto Estadual nº 66.575, de 17 de março de 2022, sobre a dispensa da obrigatoriedade do uso de máscaras ou de cobertura facial na Cidade de São Paulo, ressalvadas as situações que especifica.

RICARDO NUNES, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei, CONSIDERANDO as disposições do Decreto Estadual nº 66.575, de 17 de março de 2022,

D E C R E T A:

Art. 1º - Fica dispensada a obrigatoriedade do uso de máscaras ou cobertura facial na Cidade de São Paulo, com exceção dos locais destinados à prestação dos serviços de saúde e dos meios de transporte, nos termos do disposto no Decreto nº 59.384, de 29 de abril de 2020.

Parágrafo único. A obrigatoriedade do uso de máscaras faciais estende-se às respectivas áreas de acesso, embarque e desembarque do transporte público.

Art. 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, em 17 de março de 2022, 469º da Fundação de São Paulo.

RICARDO NUNES, PREFEITO
JOSÉ RICARDO ALVARENGA TRIPOLI, Secretário Municipal da Casa Civil

EUNICE APARECIDA DE JESUS PRUDENTE, Secretária Municipal de Justiça

RUBENS NAMAN RIZEK JUNIOR, Secretário de Governo Municipal

Publicado na Secretaria de Governo Municipal, em 17 de março de 2022. (SÃO PAULO, 2022) (Decreto nº 61.149 - DOC de 18/03/2022, página 01).

O fato de os Bebês e as Crianças de até cinco anos não terem sido vacinadas talvez se deva porque a ciência ainda tem muito a descobrir a respeito do SARS-COV-2, que

⁹ É lamentável não ter sido feito o *Impeachment*, num cenário tão grave, com tanto a se realizar e estancar as maldades feitas pelo mesmo à Sociedade Brasileira.

assolou o Mundo e deu origem a novas cepas. Diante disso, as restrições e os cuidados deveriam ter sido mantidos, principalmente nas Escolas de Educação Infantil, conforme explicitado anteriormente. Tais práticas levam a indagações como: qual a importância dada aos cuidados dos Bebês e das Crianças que não foram vacinadas? O que significam os Bebês e as Crianças, filhas e filhos dos trabalhadores, para os governantes? Considerando que é essa uma questão das mais sérias, uma PANDEMIA é uma questão das mais sérias. Atualmente, mesmo com todo o avanço no combate realizado principalmente pelo Sistema Único de Saúde (SUS), o mês de junho de 2022 apresentou o seguinte cenário representado no quadro a seguir.

Quadro 4. Dados a respeito da COVID/19 - em junho de 2022

Cenário	Casos confirmados	Óbitos
No Mundo	546.466.938	6.334.351
No Brasil	32.206.954	670.848
No Estado de São Paulo	5.718.492	170.907

Fonte: [20220630_boletim_covid-19_diario_pdf.pdf \(prefeitura.sp.gov.br\)](#). Elaborado pela autora, jul. de 2022.

Considerando que a Pandemia exige cuidados e responsabilidade coletiva, tal liberação e falta de transparência nas informações a respeito dos casos levam à afirmação de que, sem dúvida, trata-se de gesto irresponsável e descompromissado para com a Primeira Infância.

A discrepância entre a valorização da criança no âmbito do discurso e a valorização à criança real, na prática, mostra-se uma constante na história do atendimento de crianças no país (MOMMA BANDELA e PASSONE, 2015, p. 28).

Ainda tratando dos ataques à educação, é importante destacar que o golpe dado no Brasil em 2016 teve e tem tido a educação como alvo de seus ataques, com a precarização da educação brasileira em larga escala. Vale lembrar que foi um golpe que tirou do poder uma Presidenta eleita pelo voto direto, sem que se tenha comprovado nenhum crime por ela cometido.

... a Presidenta Dilma Vana Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores e 36ª Presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 01 de janeiro de 2011 até o afastamento em 31 de agosto de 2016, quando sofreu um impeachment e foi afastada do cargo, o qual era o seu segundo mandato eleito pelo voto direto. Importante destacar que a

mesma, foi a primeira mulher a ocupar o cargo de Presidente da República¹⁰ (SENADO).

Ao assumir a chefia da nação, o Vice-Presidente Michel Temer iniciou o desmonte da educação e a atacou com a PEC 241, de 10/10/2016, cuja proposta foi congelar os recursos destinados à educação e a saúde por um período de 20 anos¹¹. Segundo Freitas, esse período corresponde ao projeto de sucateamento dos serviços públicos e que se inicia lá atrás.

A implementação de processos de avaliação de larga escala na educação que iriam se articular com estas referências já havia sido ensaiada nos idos de 1988 e oficializada em 1994 pelo governo de Itamar Franco (Horta Neto, 2018). Disso resultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e o fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (accountability). (FREITAS, 2018, p. 9).

Um dos sinais da política desse período foi sentido principalmente nos grandes ataques à educação e à Educação Infantil que, desde então, vem amargando suas consequências. Principalmente a etapa de zero a três anos de idade.

Com a emenda Constitucional abaixo mencionada, já se explicitam os frutos dessa mazela imposta à educação do município aqui estudado:

Os profissionais da educação não se deram conta, ainda, da gravidade das consequências da EC nº. 95, que congela por 20 anos os investimentos nas áreas sociais, em especial, a da saúde e da educação (art. 101/ CF). Não se conhece experiência no mundo que tenha congelado por esse prazo os recursos de investimento social. Vinte exercícios financeiros correspondem ao prazo de dois PNEs de duração decenal! (ARELARO, 2017, p. 214).

Tentar neutralizar e, por que não, derrotar forças contrárias à construção de uma educação pública e da escola pública, para toda população é luta de muito tempo.

¹⁰Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. BRASIL. Acesso em 09 mar. 2022.

¹⁰ <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>. Acesso em 03 mar. 2022.

¹¹<https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-congelam-verba-da-saude-e-educacao-por-20-anos>/Carta Capital.com.br, acesso em 31 de março de 2022.

Aqui cabe reportar-se a Darcy Ribeiro que - por meio do debate para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 8989/92 - defendeu uma educação pública que contribuísse para construir conhecimentos e o desenvolvimento das Crianças de modo integral e sem fragmentações ou exclusões. Em discurso caloroso, chamou a atenção da sociedade para que assumisse sua responsabilidade, participando e reivindicando educação e escola pública para toda a população:

O espantoso é que há uma cegueira generalizada das camadas mais influentes com respeito à nossa realidade educacional. É possível, até afirmar que uma das características marcantes da sociedade brasileira é a sua resignação com a péssima escola que temos. Ninguém estranha que ela seja tão ineficiente. Ninguém se exalta diante do pouco esforço que ela faz para superar-se. Ninguém fica indignado contra a atrocidade com que ela destrata a imensa maioria da infância brasileira, que a procura esperançosa de progredir pela educação. O que se vê, frequentemente, é o contrário da indignação, como ocorre até com personalidades sociais e politicamente prestigiosas, que atuam como se não houvesse nada de importante a fazer, porque o sistema educacional acabaria por corrigir-se por seu próprio funcionamento (MAURICIO, 2018, p.142).

É sabido que Darcy Ribeiro sempre acreditou na força e na participação popular, mas também enfrentou seus momentos de descontentamento.

Uma das questões chaves para qualquer debate que se realize no campo educacional é a reflexão sobre quantas perdas houve na educação nos últimos anos, e o que de fato foi realizado de enfrentamento para que isso não acontecesse.

Não se desconsidera que movimentos populares, profissionais da educação, pesquisadores, acadêmicos, famílias e até mesmo alunos travaram muitas lutas. No entanto, foram insuficientes, e é necessário concordar que toda a mobilização ainda não conseguiu despertar a indignação coletiva da sociedade a respeito do desmonte feito principalmente pelo atual presidente da República, em conluio com seus ministros e especialmente com os da Educação, com responsabilidades gigantescas na tarefa de destruir. Pode-se concordar que

Nesse momento dramático que estamos vivendo no país, mais que nunca a união é fundamental para podermos recolocar as ações e os direitos em seus devidos lugares, em especial, os objetivos e o papel da educação infantil no desenvolvimento saudável de nossas crianças. Assim, temos que nos organizar para garantir e lutar pela 1) Não incorporação do processo de alfabetização e letramento na pré-escola e em toda educação infantil; 2) Defesa intransigente do lúdico na educação infantil; 3) Resistência à aplicação de testes estatísticos para

“medir a qualidade” da educação infantil; 4) Construção de projetos pedagógicos que atendam as crianças pequenas no conjunto de suas necessidades psicológicas, culturais, emocionais e educacionais; 5) Formação consistente teórica e prática dos e das professoras de educação infantil, que lhes permitam a escolha de métodos diferenciados e coerentes para a infância; 6) Condição de dignidade de trabalho e de salário dos e das profissionais da educação brasileira, que vêm sendo desvalorizados sistematicamente (ARELARO, 2017, pp 218-119).

A Educação Infantil não deve ser colocada na disputa de projetos políticos que desconsideram a relevância dessa modalidade e o direito que os Bebês e Crianças têm à educação, independentemente se suas famílias precisam da vaga. A esse respeito o avanço obtido na Constituição de 1988 é digno de ser sempre destacado e reforçado, tanto no debate acadêmico, como no dia a dia do trabalho educacional, para que ninguém se esqueça que “*A oferta de educação infantil em creches e pré-escolas é um dever do Estado e um direito das crianças...*” (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2002, p.10). A educação é direito e não favor. A partir daí uma série de outros fatores foram tomando dimensão de melhorias e um jeito de construir educação. Ainda sobre isso:

Destaque-se que a inclusão da creche no capítulo da Educação da CF/88 explicita a função eminentemente educativa desta, considerando parte intrínseca da mesma a função de cuidar. Essa inclusão constituiu um ganho na história da educação infantil em nosso país, com modificações positivas no atendimento educacional (ARELARO, 2017, p. 208).

Quanto à Educação Infantil, é evidente o quanto se conquistou, principalmente no que compete às práticas, ainda que haja muitos aspectos a melhorar. Por outro lado, os interesses econômicos são impactantes e não param de se manifestar. A esse respeito, veja-se:

Assim, se vemos, por um lado, avanços na formulação de propostas de educação infantil comprometidas com a educação pública, com a diversidade cultural, com o respeito e afirmação da pessoa humana como sujeito de criação, imaginação, cooperação, por outro lado multiplicam-se ações privatistas, estandardizantes, disciplinadoras e de “raqueamento” da educação (FARIA e AQUINO, 2012, p. 1).

É nítido o quanto a Educação Infantil vem sendo controlada em todos os aspectos na rede municipal de São Paulo. Crescem as formas de controle do trabalho das(os) professoras(es). No período da Pandemia da COVID-19 isso se efetivou ainda mais, avançou bastante e se manteve o anúncio de que num futuro muito próximo se implantará

- também nessa etapa educativa - um sistema eletrônico chamado SGP, que já é usado nas outras modalidades educacionais. As salas das turmas nas plataformas se mantêm, mesmo após a determinação por meio da seguinte Instrução Normativa nº 40, que impôs o atendimento nas unidades, sem rodízio nem diminuição da quantidade de Crianças.

Instrução Normativa SME nº 40 (DOC de 20/10/2021, página 17)
DE 19 DE OUTUBRO DE 2021

6016.2021/0107437-1

DISPÕE SOBRE A RETOMADA INTEGRAL ÀS ATIVIDADES PRESENCIAIS, DIARIAMENTE, NAS UNIDADES EDUCACIONAIS.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições legais e, CONSIDERANDO:

- a necessidade de garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças, jovens e adultos da RME;

Art. 1º - As aulas e demais atividades presenciais da Rede Municipal de Ensino – RME deverão ser retomadas integralmente, a partir de 25/10/2021, com o objetivo de atender a 100% dos estudantes diariamente, sem rodízio.

§ 1º - As Unidades Educacionais da RME deverão, no que couber, reorganizar e replanejar o trabalho educacional de acordo com os dispositivos emanados pela Instrução Normativa nº 29/21, alterada pela IN nº 35/21.

§ 2º - Devem se manter em atividades remotas os estudantes com comorbidades ou que pertencerem ao grupo de risco para a COVID-19, com atestado médico que indique o impedimento de comparecer às aulas presenciais, devendo seus responsáveis legais se comprometerem por escrito à participação destes estudantes nas atividades remotas.

Art. 2º - Os pais ou responsáveis poderão optar pelo ensino remoto, conforme previsto no § 1º do artigo 32 da Lei nº 17.437, de 2020, assinando o termo de compromisso e responsabilizando-se pelas atividades educacionais disponibilizadas pela Unidade Educacional.

Parágrafo único. O termo de compromisso mencionado no caput deste artigo deverá estar em conformidade com o Anexo I da IN nº 29/21 e ser anexado ao prontuário do estudante.

Art. 3º - As Unidades Educacionais deverão prezar pelo uso obrigatório de máscara e de álcool gel e/ou sabonete líquido para higienização das mãos, bem como as regras dispostas pela Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 4º - Os horários coletivos de estudo, excepcionalmente em 2021, poderão permanecer no formato online, desde que garantidas a participação dos educadores e a realização dos estudos e planejamento.

Art. 5º - Os estudantes que não regressarem presencialmente e/ou não realizarem as atividades remotas (com termo de compromisso assinado) devem ser objeto da busca ativa escolar e dos procedimentos cabíveis ao retorno ou exclusão da matrícula, desde que realizadas todas as ações previstas em legislação específica para os casos.

Art. 6º - As disposições constantes na presente Instrução Normativa aplicam-se, no que couber, às unidades de educação infantil mantidas pela iniciativa privada.

Art. 7º - Esta Instrução Normativa entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2021, p.17).

Em 2021, após as férias escolares, foi entregue pela gestão das unidades, atendendo orientação de SME, o Documento: “Organização geral: Retomada das atividades presenciais 2021 (SME 44/2021). Esse foi o documento em que as escolas se basearam para organizar o início do ano letivo, com o atendimento presencial a todas as etapas educacionais. Foi um retorno muito esperando, ao mesmo tempo em que muitos quesitos - principalmente da organização estrutural - foram muito questionados.

Os profissionais da educação resistem de diversas formas a tais imposições: apresentam nas pautas sindicais, no diálogo nas próprias unidades, mas nos últimos anos em muitos pontos parecem vencidos pelo cansaço. Mas é importante destacar que em 2021 os profissionais do magistério da rede municipal fizeram uma greve Sanitária que durou 120 dias. Nela, denunciaram a abertura das escolas para o atendimento aos Bebês e as Crianças sem condições estruturais. E no mesmo ano, houve outra greve para tentar garantir a permanência de alguns direitos já conquistados.

Ao que parece, há muitos exemplos de equipe gestora em união com toda comunidade escolar na tentativa de praticar a educação dentro de suas possibilidades, seguindo princípios éticos, chamando para si a responsabilidade pela implementação de uma educação de boa qualidade. Entenda-se aqui educação de qualidade como aquela que faz com que as crianças sejam respeitadas, aprendam e sejam felizes quando estão na escola. E seguindo os conceitos determinados na legislação e ainda outras definições e destaques pertinentes apresentados por estudiosos sobre o que se compreende por direito e qualidade:

Conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação (DCNEB, 2013, p. 21).

E na legislação municipal, dentre outras estabelecidas nos indicadores de qualidade, como segue:

Os indicadores de qualidade da Educação Infantil Paulistana têm como objetivos auxiliar as equipes de profissionais das Unidades

educacionais, juntamente com as famílias e pessoas da comunidade, a desenvolver um processo de autoavaliação institucional participativa que leve a um diagnóstico coletivo sobre a qualidade da educação promovida em cada Unidade, de forma a obter melhorias no trabalho educativo desenvolvido com as crianças (IQEIP, 2016, p.7).

O conceito de qualidade foi criado, e nesse sentido cabem muitas de definições e interesses, como a seguinte:

Os conceitos de controle de qualidade e garantia de qualidade foram criados na década de 20 (Mäntysaari, 1997). Mas o “discurso da qualidade” ganhou nova força nos anos imediatos do pós-guerra, não de início na América do Norte ou na Europa, mas em um Japão que estava reconstruindo sua economia devastada pela guerra e procurando restabelecer sua posição na ordem do comércio mundial (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p.120).

A partir daí o setor público também se apropriou do discurso sobre a qualidade, o que é necessário para compreender as diversas intenções em seus discursos, conforme destacam os autores:

O “discurso da qualidade” nos oferece confiança e tranquilização, transmitindo a perspectiva de que uma certa pontuação ou o simples uso da palavra “qualidade” significa que algo merece confiança, que é realmente bom (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 120).

Em diversos momentos se verifica que os interesses para garantir a qualidade da Educação Infantil são muito diversos, e no que tange ao poder público, isso poderia ser melhorado. Para começar, é necessário garantir a todas as Crianças uma educação igual, respeitando a diversidade e autonomia das instituições educacionais e outras, já defendidas anteriormente.

De certo modo, realizar um trabalho nessa linha é resistir e garantir que a educação não está de todo perdida e nem atende aos interesses do Grande capital. Nesse sentido, sem dúvida são gigantescas as forças que querem impedir que isso ocorra. No texto de Freitas (2018), que trata das Reformas Educacionais, reforça-se a importância da participação de todos envolvidos e compromissados com a educação no enfrentamento das políticas educacionais nefastas e chama atenção para que a sociedade assuma posição na construção de políticas educacionais. No texto “A escola não é uma empresa”, há a seguinte afirmação:

Com o seu próprio exemplo, Pierre Bourdieu mostrou a uma geração inteira de sociólogos que o saber era necessariamente “engajado”, que a separação entre “neutralidade” e “perspectiva” era um engodo. Só vê as coisas quem não se deixa cegar pela falsa evidência de sua “naturalidade”. Em outras palavras, o necessário trabalho de

objetivação pressupõe o desejo profundo de mudar as coisas, isto é, transformar as condições em que os seres sociais são obrigados a viver. (DARDOT e LAVAL, 2019, p. 8).

É fundamental perceber que há resistências além das efetivadas por meio das greves. É na prática cotidiana que isso ocorre e mantém a essência de educação. É importante compreender como agem os poderosos agentes da destruição da educação pública para poder organizar a resistência e o trabalho educacional respeitando o direito das Crianças: “Entender os objetivos finais desse processo e os meios de destruição da escola pública que são postos em marcha é fundamental para que se possa organizar a resistência” (FREITAS, 2018, p. 34).

Nesse sentido, a cada nova proposta do governo - para mudar modos de fazer educação, no que tange à organização, alterar currículos, impor pautas de formação sem a participação das comunidades escolares - é preciso manter a vigilância e atenção aos interesses políticos e ideológicos que tais propostas carregam, quase sempre, em suas entrelinhas.

A rede municipal de educação de São Paulo - no que tange à organização das unidades de atendimento à primeira Infância - tem a configuração que será apresentada em seguida. Também serão mostradas como as determinações legais, por meio do Currículo da Cidade (2019), tratam a temática da transição das Crianças de uma etapa educacional a outra.

2.1 – Os caminhos da Rede Municipal de Educação de São Paulo

Como já apresentado, foi possível identificar alguns pontos importantes relacionados ao tema deste estudo, e foi possível concluir que, apesar de a rede ter produzido documentos que enfatizam a importância da integração das etapas educacionais, na prática isso de fato nem sempre ocorre, sobretudo pelas condições objetivas oferecidas a profissionais de educação, cuja rotina é marcada por tarefas e cumprimento de demandas do calendário estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. Na maioria das vezes, as unidades ficam com pouquíssimas possibilidades de propor novas atividades. Importa destacar que as questões das transições das crianças de uma etapa educacional a outra são tratadas no Currículo da Cidade (2019) com relevância. Um capítulo apresenta sugestões de como a fazer pedagogicamente:

As (Os) supervisoras(es), as(os) formadores das Divisões Pedagógicas (DIPER) e as(os) gestoras(es), por sua competência nas regiões, são essenciais na constituição das transições. Elas(es) podem construir espaços de interlocução entre a UEs, pois conhecem as realidades e são presença ativa no acompanhamento das transições. Algumas atividades para apoiar as transições são realizar encontros setoriais para traçar ações de implementação do Currículo da Cidade, analisar a continuidade dos PPPs, organizar projetos de transição nos territórios, fazer a articulação com as UEs Municipais e Estaduais a partir da perspectiva do pertencimento das crianças ao território. Sabe-se que é um desafio romper com práticas que historicamente estão constituídas, mas é preciso começar integrando gestoras(es), professoras(es) e educadoras(es) e elaborar um plano de transição para o território. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 163).

Por meio desse parágrafo evidencia-se a responsabilidade em implementar essa prática na supervisão escolar. Entretanto, não é isso o que é relatado nas entrevistas, ainda que todas as pessoas entrevistadas compreendam e defendam sua importância, e o que fica explícito é a pouca abertura dessa mesma rede no que se relaciona com a tomada de decisão no campo tanto da elaboração das políticas educacionais quanto à sua implementação. E ainda, há a questão das condições objetivas. Cada supervisor(a) é responsável por uma média de 13 escolas, além de outros encargos, que incluem o acompanhamento da rede conveniadas e de contratos.

Evidencia-se um distanciamento entre determinações legais, implementação e acompanhamento, quando também existem contradições e desencontros na lei.

Nesse sentido, pode-se concordar que:

No caso da educação infantil, conhecer a legislação é importante não apenas para se buscar a efetivação de direitos das crianças de zero a seis anos de idade, como também para se ter uma ideia sobre como o nosso país é tão competente para fazer boas leis quanto o é para não cumprilas (ADRIÃO e OLIVEIRA, 2002, p. 14).

A preocupação com a temática das fragmentações nos processos de ensino das Crianças não é nova no campo acadêmico: pesquisadores brasileiros e de outros países tem se debruçado sobre essa área, apresentada por estudiosos das questões da infância já há algum tempo (KRAMER, 2006 e 2011 e MOSS, 2011).

No que se relaciona às Crianças na Educação Infantil, principalmente a rede municipal de ensino de São Paulo, apresenta interesse em tratar o tema de diversas formas, dentre elas por meio dos registros diários, semanais e semestrais. Esses registros são classificados como relatório (relatório individual de cada Criança), sendo também nomeado como Documentação Pedagógica (SÃO PAULO, 2019, p.145). Entretanto, a

construção de todo o processo educacional e de decisões importantes parece ainda ser feita apenas para cumprir determinações burocráticas, pois uma coisa é o relatório, a outra é o processo real da Criança. Com isso, não se nega a importância das determinações legais no tange à documentação pedagógica. O que se questiona é que um fator tão relevante na vida das Crianças necessita ir além. Assim, observa-se a existência de uma dicotomia entre o que está prescrito nos documentos e sua implementação (SÃO PAULO, 2019, p. 73).

Mas existem também outros fatores que colaboram para haver desencontros- o que seriam, os diversos interesses.

E, no tocante aos objetivos educacionais, depois de admitir a existência de contradições entre eles, dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes, Ivon Morrish (1981, p.79) é peremptório ao afirmar: “não há dúvida de que os objetivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza entre corpo docente, os pais e as autoridades. (LIMA, 2011, p. 29).

Do ponto de vista desta pesquisa, organizar ações que tratem o tema da transição das Crianças de forma efetiva exige criar condições objetivas para que isso ocorra. O cenário atual exige muito mais do que é apresentado nas respostas dos questionários e das entrevistas e aqui não se trata de críticas no campo do julgamento e sim das condições objetivas impostas aos gestores, professores e às famílias.

Com 35 Crianças numa turma e com uma só professora, essa condição de ouvir a todas as Crianças de fato pode ficar comprometida, não acontecendo conforme prescreve a legislação.¹²

Quando se trata da transição das Crianças que “concluíram” uma etapa, o concluir está relacionado com a idade e não com o cumprimento de uma determinada carga horária, ou conteúdo da primeira etapa da educação, no Centro de Educação Infantil. Essas Crianças seguem seus processos educacionais nas Escolas Municipais de Educação Infantil e vivenciam mudanças – não só de unidade educacional, mas também de organização – a começar pelo número de Crianças por turma, aumentando significativamente no primeiro ano do Infantil I. Nos anos seguintes, o número de Crianças por turma quase dobra, e ocorre a diminuição do número de adultos para a realização do trabalho educacional com elas, quando se compara com a forma de

¹² Instrução Normativa SME nº 45 (DOC. De 12/12/2019, páginas 20 e 21), de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a organização das unidades de Educação Infantil, de ensino fundamental e médio e dos Centros Educacionais Unificados da rede municipal de ensino para o ano de 2020 e dá outras providências.

organização no Centro de Educação Infantil (CEI). Aqui a referência é não só o número de professores por turma, como também aos Auxiliares Técnicos Educacionais. Dessa forma, as condições objetivas para a realização de uma educação que escuta as Crianças em todos os sentidos, parece algo do discurso e da prescrição dos documentos, mas o que ainda segue distante da realidade.

Embora a educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tenha por finalidade o “desenvolvimento” integral de crianças até os cinco anos, ainda permanecem diversos desafios concernentes à integração desta etapa com os demais níveis e modalidades subsequentes do “sistema de ensino” (MOMMA-BANDELA e PASSONE, 2015, p. 29).

Conforme já citado, também há a diversidade de atendimentos da rede em cada unidade - isso no caso das Escolas de Educação Infantil - assim como também há diversidade quanto ao número de horas e de frequência: algumas unidades oferecem educação em tempo integral e outras apenas em meio período. Trata-se de determinação legal para cumprir a meta de atendimento da faixa etária de quatro a cinco anos e 11 meses. Ainda a respeito do número de Crianças por turma, Freitas destaca que qualquer governo progressista tem que enfrentar essa situação se deseja melhorar a educação.

Uma das medidas mais eficazes para aumentar a qualidade da educação é a diminuição do número de alunos em sala de aula, a começar por escolas em áreas de risco. Uma política progressista deve apontar para a redução do tamanho das turmas de estudantes. (FREITAS, 2018, p. 142).

E ainda a esse respeito a sua compreensão mais diretamente ligada a Educação Infantil, pois para colocar em prática esse modelo de diminuição de Crianças por turmas, demanda a ampliação dos prédios, construções de outros. Criar a estrutura para atender tal demanda:

No caso da educação infantil e como política emergencial enquanto o poder público se organiza para garantir pleno atendimento, é possível aceitar parcerias público-privadas destinadas, exclusivamente, à construção de escolas e equipamentos públicos-sempre que permaneçam sob gestão pública. (FREITAS, 2018, p. 142).

Portanto, soluções são apresentadas e cabe ao poder público realizar, o que não tem sido a prática do dia, nessa rede. E ainda a respeito da transição das Crianças num cenário tão diverso e complexos, numa rede grandiosa como a de São Paulo, é necessário

destacar o quanto, as Crianças são desconsideradas e os dados mostram que as da periferia sofrem tais mazelas ainda mais. Mais adiante trataremos a esse respeito com mais detalhes.

E ainda, as diferenças são significativas e precisam ser consideradas, principalmente no momento de transição das Crianças de uma etapa a outra. Isso levou à indagação de como esse formato pode causar impactos sobre as Crianças. Essas questões, assim como tantas outras, também emergem da prática de professoras/es dessa rede de ensino. É importante destacar que a forma de organização da rede municipal de ensino de São Paulo possibilita às famílias, ou aos responsáveis pelas Crianças, que indiquem as unidades educacionais de seu interesse. No entanto, nem sempre seus filhos vão para as unidades de seu interesse e indicadas por elas: o critério usado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) é a proximidade da residência da Criança e a escola, ou ainda, o local de trabalho dos responsáveis “legais”. Isso se comprova por meio da apresentação de endereço fornecido pelos responsáveis no preenchimento da ficha cadastral, ou no ato da matrícula. Em cada região da cidade sempre há mais de uma unidade educacional. As escolas têm histórias e reputação conhecidas por toda a população do bairro. Aspectos positivos e negativos. As famílias manifestam interesse por determinadas escolas e não por outras, o que nem sempre é levado em consideração, e as explicações a respeito da efetivação da matrícula não são divulgadas pela SME. Chega-se mesmo a se desconsiderar o “manter os irmãos estudando numa mesma unidade”, critério mais do que justo e que se deveria levar em conta. A ênfase fica centrada no cumprimento da legislação, na proximidade da residência da família ou local de trabalho e as unidades, como explicita a legislação por meio da Normativa nº 26 DOC, de 26/09/2019, que apresenta a seguinte norma:

Art. 4º O atendimento a demanda será definido por endereço residencial ou endereço indicativo para a Educação Infantil e endereço residencial para o ensino fundamental, considerando o conjunto das características e necessidades da população local.

Parágrafo único. Entende-se a expressão “endereço educativo” aquele diverso do da sua residência, informado pelo pai/mãe ou responsável.

Art. 7º. Na Hipótese de indicação de Unidade Educacional preferencial a partir de 2 km, os pais ou responsáveis legais deverão ter ciência expressa de que concorrerão somente às vagas daquela unidade e não farão jus ao Transporte Escolar Municipal Gratuito -TEG (SÃO PAULO, 2019, pp. 23-24).

Essa forma de organização da rede de ensino municipal de São Paulo explicita, em seu formato de implementação, os interesses políticos e econômicos atrelados à educação. Considerando que trabalhar com uma turma de 30 a 35 Crianças compromete a qualidade - ainda que o/a professor/a tenha compromisso e queira realizar um bom trabalho - o limite das condições objetivas está posto. Buscou-se compreender esses formatos de organização no campo das políticas educacionais, para além do ambiente da escola, os interesses econômicos que atendem a um grupo particular, e nele não se encontra o(a) professor(a) ou o(a) gestor(a) das unidades que seguem construindo a educação com outras bases:

Parece tornar-se necessariamente cada vez maior a contradição entre a aquisição do saber pelas novas gerações, que exige estabilidade, garantia do valor do que se aprende, respeito à cultura comum e construção da personalidade, e as necessidades econômicas, que são particulares e inconstantes (DARDOT e LAVAL, 2019, p. 44).

Muito difere do que demonstram ter outras bases, relacionadas a mostrar números e formas para atender ao mercado financeiro, desde cedo, ao invés de se preocupar com outras questões como princípios educacionais milenares - dentre eles, como ensinar os conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história, uma educação humanista e integral. Como na experiência de Loczy: *“uma relação afetiva de qualidade entre adultos e criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento”* (FALK, 2010, p. 10). É com esta concepção de criança que se busca realizar esta pesquisa, explicitando os impactos das políticas educacionais que têm suas bases no lucro, conforme Laval (2019) nos mostra.

Entende-se a criança como criadora, protagonista, segundo Rinaldi (2018). Ao falar da experiência de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália, esse autor destaca que Loris Malaguzzi, - educador que contribuiu com a experiência de Educação Infantil não só na Itália, já que seus ensinamentos são utilizados no mundo, - defende e tem como princípio a criança protagonista. Malaguzzi tinha como objetivo *“(...) reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e elevar a curiosidade espontânea das crianças ao nível mais alto”* (RINALDI, 2018, p. 33). Nesse sentido, compreende-se as crianças como criadoras de culturas, sendo elas os principais elementos em qualquer pesquisa, estudo, trabalho realizado com Elas e para Elas. (Destaque da autora).

A centralidade dos Bebês e das Crianças nas políticas públicas deveria acontecer de fato em país que trata educação com seriedade, dando a ela a devida atenção. Não se

deve rejeitar o que é de direito das Crianças. Nesse sentido, esta pesquisa também se coloca como denúncia, pois o campo da produção acadêmica também pode e deve mostrar a negação, a destruição e a gravidade que vem acontecendo em nosso país, e a rede pesquisada não está isenta disso. Pelo contrário, a política de sucateamento da Educação Infantil avança no município de São Paulo, conforme já visto.

A documentação apresentada a seguir trata da transição das Crianças, assim como as já mencionadas anteriormente dando mais ênfase à Transição.

2.2 - Aspectos da legislação que definem concepção de Educação, Criança, Infância, Escola, Educação Infantil e Transição.

As definições foram buscadas na legislação - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, e na legislação municipal - e em alguns autores:

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva (artigos 8º 9º, 10 e 11). (DCNEB, 2013, p. 7).

Os conceitos de Infância e Criança são criados pela sociedade e na história houve momentos em que as Crianças eram vistas como pessoas de tamanho reduzido (ARIÈS, 2014). O que se avançou e atualmente a Criança é vista como pessoa que constrói cultura e interfere no seu meio.

Os aspectos da legislação esses sendo:

2.3 - O Plano Municipal de educação¹³

Esse documento foi elaborado a partir de uma construção coletiva e regionalizada, tendo como base um texto norteador das discussões. O PME tem 13 metas e 14 diretrizes

¹³Plano Municipal de Educação - PME - SME Portal Institucional - SME Portal Institucional (prefeitura.sp.gov.br). Acesso em jun. 2022.

e, segundo o documento, com a premissa de orientar o Executivo no planejamento da Educação na capital paulistana.

Também tem como base o Plano Nacional de Educação.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação de São Paulo – PME, com vigência de 10 (dez) anos, contados da data de publicação desta lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I do art. 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no § 3º do art. 200 da Lei Orgânica do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 2015).

E ainda a respeito das determinações dessa Lei, consta que

O Plano Municipal de Educação (PME) tem vigência de 10 anos e é um planejamento construído de forma participativa, com amplo debate com a sociedade. O atual PME, aprovado em 2015 e com vigor até 2025. Lei nº 16.271/2015, estabelece 13 metas e 14 diretrizes que devem orientar a Prefeitura no planejamento da Educação na capital paulista. (SÃO PAULO, 2015).

Essa proposta priorizou as Conferências Regionais e a elaboração de um plano por Região, correspondente a 13 Documentos. No que tange às metas do PME, as diretamente relacionadas com as transições das Crianças de uma etapa para outra são:

V - promover a educação integral em tempo integral;
 XIV - desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando à continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.
 5.2. Preservar as especificidades da educação infantil na organização da rede municipal, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando o ingresso da criança de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (SÃO PAULO, 2015).

2.3.1 – Os Planos Regionais de Educação de cada Diretoria Regional¹⁴

Segundo os documentos, a proposta era valorizar e considerar as especificidades de cada região e, nesse sentido, houve a ênfase para se construir os planos regionais tendo como norteador o PME.

¹⁴ LEI Nº 16.271 DE 17 DE SETEMBRO DE 2015 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br) Acesso em jun. 2022.

Uma das metas do PME (a 13ª) era a elaboração dos Planos Regionais de Educação, processo que aconteceu entre maio e setembro de 2018 e cujos documentos resultantes em cada Diretoria Regional de Educação podem ser consultados no site da SME, conforme nota de rodapé nº 13. (SÃO PAULO, 2015).

Ao que indica esse formato de construção uma concepção de valorização das experiências a nível local? Esse formato de construção indica uma concepção de valorização das experiências em nível local? O que compreendemos um modelo considerável para públicos, que possam colaborar com o avanço da educação. Pode-se compreendê-lo como modelo para públicos que possam colaborar com o avanço da educação. Pressupõe também a valorização da participação da sociedade e a criação de condições para que isso ocorra, porque só ter a lei não é suficiente, é preciso haver condições objetivas para sua implementação.

2. 4 - O Plano pela Primeira Infância 2018 - 2030

Nesse cenário de tantas perdas e imposições, principalmente no campo das Políticas Educacionais, foi lançado e aprovado o Plano Municipal de Educação pela Primeira Infância 2018-2030¹⁵. Tal documento afirma sua importância para a primeira infância e destaca alguns fatores de valorização da Educação Infantil, atrelados a ganhos econômicos, sim, pois é feita uma contabilização disso. Se houver ganhos econômicos, investe-se, isso é o que fica subentendido:

“...pesquisa realizada pelo economista James Heckman, ganhador do prêmio Nobel de Economia, demonstram que uma pré-escola pública de meio período, destinada a crianças de famílias de baixa renda, pode gerar para a sociedade um benefício de 48 mil dólares por criança, ao longo da vida”. O economista concluiu que o retorno sobre o investimento na primeira infância pode ser de 7 a 10% ao ano, levando em conta o aumento do rendimento escolar e do desempenho profissional, além da redução dos custos com reforço escolar, saúde e sistema de justiça criminal (SÃO PAULO, 2018, p. 8).

¹⁵ Decreto nº 58.514 (Doc. de 15/11/2018, página 01 a 13). Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030.

Com base em outros estudos, o mesmo documento reafirma a contribuição da educação para o desenvolvimento das competências cognitivas, sociais, emocionais e físicas.

Há justificativas das mais diversas, ainda que o foco tenha sido apenas econômico, e já era fundamental haver uma linha de trabalho qualificado, à altura da educação para Bebês e Crianças. No entanto, vai muito além do econômico, essa é a defesa que se faz aqui. Para elucidar esse entendimento, recorre-se à frase *“Isso quer dizer que o direito de ter esperança, o direito ao futuro, deve ser sempre um direito das crianças...”* (RINALDI, 2018, p.115).

Esse documento apresenta os seguintes quatro eixos:

Garantir as condições para a articulação intersetorial dos programas, projetos e ações para o atendimento integral na primeira infância.
 Garantia a todas as crianças na primeira infância educação, cuidados e estímulos que contribuam para seu desenvolvimento integral.
 Garantir a proteção e dar condições para o exercício dos direitos e da cidadania na primeira infância.
 Garantir o direito à vida, à saúde e à boa nutrição a gestantes e crianças na primeira infância. (SÃO PAULO, 2018).

Essa proposta mais uma vez evidencia que, quando os direitos das Crianças não são cumpridos, isso não acontece por falta de legislação que lhes dê respaldo e sim devido a interesses políticos. Aqui se explicita no item I a articulação e sem dúvida incluem-se as transições das crianças de uma etapa a outra de seus processos educacionais, ou deveria.

Pode-se questionar ainda: por que mais um documento, se essa Rede já tem instrumentos de avaliação e acompanhamento? É bem possível que essa situação não ocorra apenas neste município, mas neste trabalho é esse o foco, por isso a ênfase nele.

No que tange ao controle social da implementação do PMPI/São Paulo, deverá ser formatizada uma Comissão de Avaliação, composta por representantes do poder público e da sociedade. Caberá a esse órgão avaliar os graus de execução das estratégias e o avanço das metas deste Plano, bem como da execução orçamentária da Prefeitura relativa às ações voltadas para a primeira infância (SÃO PAULO, 2018, p.53).

Sem dúvida trata-se de documento que avalia as linhas gerais de uma política educacional. No entanto, poderia ser um documento construído em consonância com o

que tem a função de avaliar e propor ações para o micro, micro aqui compreendido como as ações das unidades.

É questionável também a composição da comissão.

Isso leva à reflexão sobre o que vem sendo estudado e apontado no campo da qualidade: o que significa isso.? “*A “era da qualidade” está atualmente bem diante de nós e não apenas em relação às instituições dedicadas à primeira infância, como também a todo tipo imaginável de produto e serviço.*” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 13).

A documentação aqui apresentada parece seguir e atender a demandas outras, que fogem das que estão relacionadas a melhorias para atender as necessidades e na realização da educação, o que ela se propõe a fazer.

Estudos não faltam para colaborar com a elaboração e implementação de políticas educacionais correspondentes ao tamanho e à dimensão do que é a educação para a Primeira Infância. Há outro exemplo do modo de organizar os agrupamentos e que prioriza a qualidade num campo de pensar o favorecimento para as Crianças, pois é isso o que deve ser colocado como central. Com o assunto já discutido e que aparece também em quase todos os dados empíricos, correspondentes à quantidade de Crianças por turmas/salas comprova-se que “*Nas escolas para crianças pequenas, o trabalho em grupos pequenos é muito desejado pelas crianças e encoraja processos de mudança e de desenvolvimento...*” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 13).

Diante dessa afirmação e quando se compara com dados da realidade, essa rede deixa a desejar no tange aos direitos dos Bebês e das Crianças. De forma geral, não há essa orientação nessa rede, e o que se pode encontrar são exemplos isolados, aos quais a gestão recorre quando precisa apresentar boas práticas. Mas isso é outro assunto, merecedor de aprofundamento em outra ocasião.

2.5 – O Currículo da Cidade/ Educação Infantil

Conforme já apresentado, o formato como essa etapa educacional está organizada atende a um modelo de educação que tem uma concepção de educação e compreensão de infância da atualidade.

2.5.1 – O Currículo da Cidade e aspecto da transição das Crianças

A educação é assim definida no Currículo da Cidade, de 2019:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e também nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 20).

As Unidades de Educação Infantil (EI), de acordo com Moss (2009), são lugares de encontro, espaços da esfera pública onde as pessoas (bebês, crianças e adultos) constroem suas histórias pessoais e coletivas. Trata-se de um lugar para estar, viver, aprender, (re)conhecer, (re)ver e (re)pensar o mundo e a vida a partir das experiências estabelecidas. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 23).

Bebês e crianças são corpo, mente e emoção e a organização das jornadas educativas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental precisam considerar isso no planejamento de seus tempos, espaços e ações para possibilitar a construção do conhecimento com o “corpo inteiro”. (Currículo Integrador da Infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015, p. 29).

Currículo Integrador: pensar um currículo que integre os bebês e as crianças numa EU comprometida pela integralidade exige estudo e compreensão da vida das crianças, das suas condições de existência, dos territórios que habitam e dos desafios para oferecer uma infância plena na escola. As práticas educativas precisam ser integradas. Desse modo, os princípios das pedagógicas participativas e o trabalho pedagógico com projetos propiciam um currículo vivo, que se estabelece a partir de linhas definidas por concepção de infância, aprendizagem e conhecimentos e se consolida no dia a dia educacional, nas relações de afeto e de aprendizagem. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 35).

As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es) (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 164).

2.6 – A pesquisa não é neutra

A escolha desta temática e a forma de construção do trabalho- tanto a coleta dos dados empíricos, como a escolha dos teóricos para embasar este estudo - não foram feitos por acaso. Defende-se uma instituição educacional baseada na perspectiva da Criança e, portanto, este trabalho se insere nesse campo de defesa, interesse e comprovação do que é possível.

Trazer aqui todo esse arcabouço da legislação, em que se evidenciam suas fragilidades e intencionalidades e a que ela deve se propor é sem dúvida defender o que é necessário e importante. Quanto à crítica, ela é colocada em perspectiva, compreendendo seus limites, suas especificidades, mas também sua importância. A legislação tem que dar conta, alavancar e garantir os direitos das Crianças, que precisam conhecer o que foi criado pela humanidade, mas não só conhecer, também precisam se apropriar e construir cultura, em ambiente humano e específico para “Elas”. (Grifos da autora).

2.7 – Entrando no campo empírico

O campo empírico inclui dados de Centros de Educação Infantil e de Escolas Municipais de Educação Infantil, contribuição de Professores(as), Supervisor(as) e as MÃES. São diversos olhares, experiências e conhecimentos, tanto das crianças como da escola. Desse modo, juntou-se um volume significativo de informações da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no que corresponde aos processos de transição das Crianças do CEI para EMEI.

2.8 – A documentação das Unidades Educacionais e os projetos pedagógicos relacionados ao rito de passagem- o que é garantido?

2.8.1 - Projeto político pedagógico

Esse documento tem significativa abrangência nas definições da vida escolar e por meio dele as unidades podem legalmente legitimar seus modos de fazer educação. Ainda que tenha sua base na legislação externa das unidades, o Projeto Político – Pedagógico (PPP) corresponde às necessidades da comunidade e sua elaboração deve buscar contemplar a todos. No que corresponde aos inícios e finais de ciclos, deve apresentar seus modos de tratar esse assunto, ou deveria. Portanto, é de significativa relevância,

tanto em sua construção, como na implementação. Além disso, deve considerar aspectos gerais e especificidades.

Entretanto, essa instância tem um poder relativo, pois muitas determinações vêm prontas, de deliberações externas e que não se pode mudar, como em exemplos citados nas entrevistas e por meio das respostas aos questionários.

Rinaldi se refere a políticas educacionais de Reggio Emilia e que servem para o que foi aqui apresentado, quando se trata de compreender a educação na contramão das políticas que priorizam o mercado, o lucro.

Eles acreditam na importância da escolha nos serviços públicos, mas escolha como decisão política e ética, feita na relação com os outros, e não apenas como decisão tomada por consumidores individuais. (RINALDI, 2018, p. 34).

Pode-se ainda acrescentar:

Queremos encorajar perguntas e diálogos críticos sobre temas, como os propósitos das instituições dedicadas à primeira infância no mundo em que vivemos hoje e como podemos entender a criança, o conhecimento e a aprendizagem. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 11).

Quando atrelado a instituições tão específicas, como as que trabalham com essa faixa etária, são muitas as especificidades, e entre elas destacam-se:

Consideramos os relacionamentos como fundamentais na estratégia de organização do nosso sistema educacional [para crianças de 0 a 6 anos]...e consideramos os pequenos grupos o tipo mais favorável de organização de classe para uma educação baseada nos relacionamentos... A organização de um grupo de trabalho menor é muito mais que um simples instrumento funcional: é um contexto cultural que contém em si vitalidade e uma infinita rede de possibilidades. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 21).

Justificativas e/ou argumentos não faltam para se organizar as unidades para essa faixa etária aqui estudada.

2.9 – A forma que a sala é organizada/CEI e EMEI:

A Rede Municipal paulistana tem dimensão e diversidade que correspondem ao tamanho e a diferentes formas de organização. Nesse sentido, é comum encontrar a maioria das salas/agrupamentos do CEI com mais de uma turma e, portanto,

professores(as) compartilhando uma mesma sala, uma mesma mesa etc. Também diverso é o modo de realizar o trabalho, que às vezes tende a ser docência compartilhada, outras vezes fica só no compartilhar a sala. Essa organização está relacionada com tamanho das salas.

Na EMEI as salas são organizadas individualmente, é o formato que predomina. E se considera o número de Crianças por turma.

Nesse sentido, seguem padrões de organização muito diferentes. A principal delas é em relação a carga horária e os horários de entrada e saídas das Crianças.

Por conseguintes, processos que são muito complexos e inter-relacionados na vida cotidiana são isolados um do outro e encarados de maneira dicotômica, em vez de serem considerados funções intrinsecamente inter-relacionados que trabalham todas juntas na produção de mudança. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 67).

Quadro. 5 - A relação das unidades com as famílias/comunicação:

Construções em parcerias com as famílias/responsáveis	Periodicidade
Apresentação da escola às famílias.	No momento em que a famílias solicitar, no momento da matrícula
Construção diária: presencial e via agenda, e-mails, mensagens por WhatsApp, Telefonemas e avisos expostos nas paredes das unidades dentre outros.	Práticas do cotidiano da escola com toda a comunidade escolar.
Reunião pontuais com as famílias/responsáveis.	Sempre que houver necessidade de tratar questões pontuais das Crianças ou da instituição.
Reunião de pais.	A cada bimestre (quatro por ano)
Participação do Conselho de Escola (C.E.)	Uma reunião mensal – Quando necessário, chamar reunião extra.
Participação na Associação de Pais e Mestres (APM).	Reuniões bimestrais ou sempre que houver necessidade (extras).
Reunião de avaliação dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil Paulistana (IQEIP).	Três reuniões: 1. Avaliação; 2. Elaboração do plano de ação e acompanhamento da implementação.
Reuniões/encontros/festa com as famílias e as Crianças.	2 anuais.

Fonte: Dados das entrevistas e dos questionários. Elaborado pela autora. Maio de 2022

A relação das unidades com as famílias é política, e pedagógica, e implica uma concepção. Nesse sentido, difere de uma unidade para outra e está muito atrelada à

compreensão de infância e Criança, e a qual concepção a política educacional, tem de Infâncias e Crianças.

Quadro. 6 - Formação docente dos(as) professores(as) de Educação Infantil

Formação em serviço	Centro de Educação Infantil (CEI)	Escolas Municipais de Educação Infantil
Projeto Especial em Ação (PEA).	Três vezes por semana – antes ou após o trabalho com as Crianças.	Cada unidade tem um modo de organizar.
JEIF/PEA.	111 horas (3 horas por semana divididos 1 hora por dia).	11hs sendo 8 coletivas e 3 horas de PEA.
Horários Coletivos.	Uma hora por semana.	1 hora semanal.
Horários Individuais.	Uma hora por semana.	1 hora semanal.
Jornadas Pedagógicas.	Duas anuais/ Rede de Educação.	Duas anuais/Rede de Educação. Corresponde a jornada da Professora(or).

Fonte: Dados das entrevistas. Elaboração da autora. Maio de 2022.

Quadro. 7- A forma de organização de turmas, idades, educador na Educação Infantil

Unidades	Idade	Horas de atendimento
Centros de Educação Infantil – CEIs.	De zero a três anos e 11 meses.	Integral dez horas e meio período cinco horas.
Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs.	De quatro a cinco anos e 11 meses	Integral oito horas e semi-integral seis horas.
Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs.	De zero a cinco anos e 11 meses.	De cinco a dez horas diárias.
Centros de Educação Infantil Indígena - CEMIIs. Que integram os Centros de Educação e Cultura Indígena - CECIs.	De zero a cinco anos e 11 meses.	De cinco a dez horas diárias.
Escolas Municipais de Educação Bilingue para surdos – EMEBs.	De quatro a 14 anos.	Cinco horas e 30 minutos de almoço.
Centros Educacionais Unificados – CEUs. (as unidades que atendem Educação Infantil).	De zero a cinco anos e 11 meses.	O atendimento no CEI - Integral dez horas e meio período cinco horas. Na EMEI o atendimento é de oito horas.

Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs.		

Fonte: <http://educação.sme.prefeitura.sp.gov.br/secretaria>. Acesso em 26 jul. 2020. Elaborado pela autora

Quadro. 8 - Forma de agrupamentos e professores(as) por turma

Agrupamento	Quantidade	Professores(as)/horas de trabalho	Integral	Meio período
Infantil I	35 Crianças por turma	Cada professora trabalha quatro horas – no horário intermediário a professora fica duas horas com cada turma.	oito horas	seis horas
Infantil II	35 Crianças por turma	Cada professora trabalha horas – sendo que no horário intermediário a professora fica duas horas com cada turma.	oito horas	seis horas

Fonte: <http://educação.sme.prefeitura.sp.gov.br/secretaria>. Acesso em 26 jul. 2020.

Elaborado pela autora

As informações dos quadros buscam ilustrar aspectos gerais do texto.

Portanto, construir educação para além das unidades individuais e pensar no território é sem dúvida um caminho necessário e possível. Construir os processos de transições e a educação no geral é colocar em prática os Planos de Educação e com isso as Crianças ganharão. Respeitar as especificidades de cada escola não significa se isolar- ao contrário, a potência de determinadas experiências, ações no campo educacional, sem dúvida são acertos fundamentados em princípios éticos e democráticos.

É importante destacar que o investimento na Educação Infantil é algo que tem volta, e não é em vão:

O Brasil, a partir dos anos 90 passou a admitir a importância do investimento em educação infantil, possibilitando um atendimento integral à sua formação e oferecendo melhores condições de desenvolvimento de sua criatividade, por meio de atividades lúdicas. Os economistas, por sua vez, têm defendido que o investimento na infância garante adultos mais bem preparados para o mercado, o que, de certa forma, vem contribuindo para a admissão de sua importância e de aumento da oferta desse atendimento (ARELARO, 2017, p. 209).

Nos capítulos seguintes, serão apresentados dados empíricos a respeito de como, nos Centros de Educação Infantil e Escolas de Educação Infantil dessa rede de ensino, é realizada a transição das Crianças do CEI para EMEI a partir do olhar e da vivência das equipes gestoras das escolas. (Direção, Vice-Diretor(a) e Coordenação).

No capítulo 3 apresentam-se os dados empíricos dos questionários respondidos pelas equipes gestoras, correspondentes a 17 escolas de quatro Diretorias Regionais de Educação. Também há fragmentos das entrevistas com as Professoras(or), Supervisoras(or) e as Mães.

CAPÍTULO 3 – A Educação Municipal de São Paulo: teoria e prática quanto à transição das Crianças na Educação Infantil

Este capítulo apresenta dados empíricos de 17 unidades Educacionais da Rede Municipal de São Paulo. São Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil. Há também questões sobre a forma de organização dessa rede e a legislação que a embasa e determina seu funcionamento. Tem como foco os minigrupos II – de Crianças de três a quatro anos e que estão concluindo seus processos de formação no CEI - e o denominado Infantil I, correspondente ao primeiro ano educacional na EMEI. A escolha se dá pelo fato de este trabalho buscar compreender o processo de transição das Crianças do CEI para EMEI.

Como já mencionado, a ideia inicial era realizar a pesquisa de campo em instituições educacionais da rede municipal direta, mais precisamente no CEMEI, que atende Crianças de zero a seis anos, nos CEIs e EMEIs. O tema da transição, além de ser central em todo processo escolar, é pouco estudado e verifica-se que fica à margem não só das discussões como das práticas educacionais. Não é dada a devida atenção que o tema merece, atrelado a demandas das Crianças.

Ainda que as autoras, Baptista e Neves (2016), estejam tratando da transição da Educação Infantil para a educação fundamental, recorre-se a elas por considerar pertinentes suas ponderações:

As Crianças que são atendidas em uma instituição de educação infantil são as mesmas que frequentam o Ensino Fundamental, mas nem sempre a trajetória educacional da criança é compreendida como um contínuo. O projeto educacional deveria reconhecer as especificidades de cada etapa e, ao mesmo tempo, levar em conta as semelhanças que fazem com que todas as três etapas educativas constituem um mesmo nível de ensino (BAPTISTA E NEVES, 2016, p. 2).

Diante do cenário e das condições objetivas, repensou-se a forma de fazer a coleta de dados e continuar pesquisando o mesmo tema, embora buscando outras formas de obter dados a respeito dos processos de transição das Crianças de uma etapa educacional a outra. Foi aí que se elaborou o questionário na plataforma do *Google Drive*, com 11 questões, e que foi enviado para as equipes gestoras das unidades na rede municipal de CEI/EMEI. O critério utilizado foi o de que a unidade tinha que ser da Rede direta. Optou-se por não solicitar a identificação da unidade educacional e sim a qual Diretoria Regional

pertence. Essa informação teve como objetivo identificar, por região, se existem ações voltadas para a temática da pesquisa que resultou neste trabalho.

O envio do questionário ocorreu por *e-mail* da própria plataforma e as respostas também vieram por *e-mail*. As equipes foram convidadas a participar respondendo, e o contato foi feito por grau de aproximação da pesquisadora, direta ou indiretamente, com os trios gestores das unidades. Em outros casos, com o apoio de profissionais da rede, apresentou-se para seus contatos o questionário e o objetivo da pesquisa. Essa ação contribuiu significativamente para ampliar o número de unidades participantes. Foi possível obter informações de 17 unidades de diretorias regionais diferentes com respostas ao questionário. Assim se constituiu uma amostra do trabalho da Rede Municipal de Educação de São Paulo a respeito dessa temática.

O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, buscando obter dados mais gerais a respeito da transição das Crianças do CEI para EMEI.¹⁶ O envio do mesmo às unidades ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2020. Importa destacar que esse é o período de fechamento de uma etapa escolar, quando o tema da transição, por questões práticas, de alguma forma é tratado nas unidades. Houve a suposição de que seria a época mais propícia para se obter informações a respeito, ainda que se compreenda ocorrerem transições ao longo de todo o ano. A primeira transição vivida pelos Bebês e as Crianças é quando iniciam seus processos de frequência no CEI - em muitos casos, com poucos meses de vida. Esse é fato importante e que deve ser estudado para se compreender e avançar em práticas mais assertivas no trabalho pedagógico com os Bebês. Não é o caso desta pesquisa.

No que tange ao questionário, vale a pena destacar a importância que as equipes gestoras participantes da resolução deram a esta pesquisa, dado obtido nas devolutivas dos *e-mails* à pesquisadora. Tais devolutivas ajudaram a enfrentar um tempo difícil, sendo mais um elemento que nutriu a esperança das possibilidades de se chegar a uma educação correspondente ao que as Crianças merecem. As palavras de Freire alimentam essas inquietações:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para nossas rebeldias... (FREIRE, 1996, p. 87).

¹⁶Dados da pesquisa de campo/questionário. Unidades com atendimento de 100 e 780 Crianças.

No aspecto que se relaciona à resistência, o desafio está em pesquisar uma rede com larga experiência no trabalho com Educação Infantil e compreender peculiaridades dos aspectos da transição educacional no que corresponde às etapas educacionais. Isso para, de um algum modo, colaborar com a melhoria do ensino, identificando o que é feito e como, e ainda, se não é feita nenhuma ação, por que - esta é, sem dúvida, a intenção central deste estudo. Compreende-se que a transição - ou as transições - tem centralidade nas ações pedagógicas, pois ela acontece por diversas vezes na vida dos Bebês e das Crianças e corresponde a uma série de alterações e mudanças em suas vidas - sem juízos de valor. Trata-se de compreender como ocorre essa passagem, e como deveria, dentre outras.

A conscientização de um problema de pesquisa depende, portanto, do que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens - brutos e construídos - e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores ativados por outros valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites... (DIONNE e LAVILLE, 1999, p. 97).

E ainda, como afirma o autor do texto ‘Democracia: Uma grande escola’:

OUTRA IMPORTANTE fonte de conhecimento sobre a realidade escolar é a pesquisa realizada pelas universidades. Um grande número de trabalhos trata de problemas educacionais (GHANEM, 1998, p. 26).

A respeito da coleta de dados, a organização do questionário foi realizada considerando aspectos mais específicos do tema, como questões mais gerais, mas que de algum modo interferem na transição.

Pois compreendemos que para entender um fenômeno se faz necessário buscar informações do todo para chegar nas particularidades do que se pretende pesquisar (BATISTA, 2017, p. 13).

A primeira pergunta do questionário refere-se à identificação de a qual diretoria regional (DRE) a unidade educacional pertence. Optou-se em fazer de modo mais livre e sem a necessidade de identificar a unidade, com objetivo de não expor tanto as unidades como as equipes gestoras. Contudo, algumas unidades se apresentaram com seus nomes e optou-se por não os divulgar, nem os nomes das escolas - os apresentados no texto são fictícios. O que não sofre mudança são os correspondentes à diretoria a que pertence o CEI e ou a EMEI, conforme se verifica no quadro que se segue.

Quadro. 9 - Diretorias regionais contempladas na pesquisa e quantidade de Unidades educacionais que responderam ao questionário.

Diretoria Regional de Educação	Quantidade de unidades
Campo Limpo	10 Unidades
Ipiranga	5 Unidades
Santo Amaro	1 Unidade
São Mateus	1 Unidade

Fonte: dados do questionário.

Elaboração da autora, em 2020

As 13 Diretorias Regionais de que é formada a Rede municipal são: DRE Butantã, DRE Campo Limpo, DRE Capela do Socorro, DRE Freguesia do Ó/Brasilândia, DRE Guaianases, DRE Ipiranga, DRE Itaquera, DRE Jaçanã/Tremembé, DRE Penha, DRE Pirituba/Jaguaré, DRE Santo Amaro, DRE São Mateus e DRE São Miguel Paulista. Destas, quatro estão aqui representadas pelas 17 Escolas. Nos apêndices, está o mapa localizando essas Diretorias Regionais.

3.1 – Apresentação das unidades a partir dos dados do questionário

A seguir, estão representados os dados relativos aos tipos de unidade educacional da educação municipal de São Paulo, que se dividem em Centro de Educação Infantil (CEI) e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI).

Quadro. 10 - Apresentação das unidades

Unidade	Diretoria regional	Quantidade de crianças	Carga horária	Nome fictício da unidade
CEI	Ipiranga	109	10 horas	A
CEI	São Mateus	129	10 horas	B
EMEI	Campo Limpo	534	6 horas	C
EMEI	Campo Limpo	690	6 horas	D
EMEI	Campo Limpo	420	6 horas	E

EMEI	Campo Limpo	430	6 horas	F
EMEI	Campo Limpo	350	6 horas	G
EMEI	Campo Limpo	490	6 horas	H
EMEI	Campo Limpo	280	6 horas	I
EMEI	Campo Limpo	560	6 horas	J
EMEI	Campo Limpo	560	6 horas	L
EMEI	Campo Limpo	780	4 horas	M
EMEI	Ipiranga	230	6 horas	N
EMEI	Ipiranga	153	Integral	O
EMEI	Ipiranga	309	6 horas	P
EMEI	Ipiranga	270	6 horas	Q
EMEI	Santo Amaro	600	6 horas	R

Fonte: Dados do questionário.

Elaboração da autora em 2020.

Os CEIs aqui representados realizam ações correspondentes à transição das Crianças, sua passagem para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), conforme consta nas respostas do Questionário. O número de Crianças que anualmente concluem suas etapas educacionais nos dois CEIs é de 238 Bebês e Crianças. Um CEI pertence à DRE do Ipiranga e o outro à DRE de São Mateus.

Nas nove EMEIs da DRE do Campo Limpo há 4.534 Crianças. Dessas EMEIS, duas afirmam não trabalhar a transição e as demais realizam trabalhos correspondentes ao tema. Nesse sentido, 3.194 Crianças de algum modo têm seus direitos assegurados no que corresponde a ter algum tipo de ação pedagógica voltada para suas saídas dos CEIs e chegadas nas respectivas EMEIs. No entanto, 1.340 Crianças não recebem tratamento específico a esse respeito. São dados obtidos dos questionários de duas EMEIs, da mesma Diretoria Regional de Educação.

As demais escolas afirmam realizar ações que englobam as Crianças, suas famílias e as equipes escolares, numa diversidade de atividades pedagógicas e ações pontuais, tais

como: entrevistas com as famílias (para conhecer melhor a Criança e a família), apresentação da unidade para elas, rodas de conversas e explicações da parte administrativa, dentre outras. O educador, pesquisador e teórico das questões das Infâncias afirma que:

O Marco Legal da Primeira Infância estabelece diretrizes para as políticas públicas para a criança de 0 a 6 anos. A Educação Infantil é uma dessas políticas e, com isso, está submetida também àqueles princípios e diretrizes. Um dos princípios é de que são indivisíveis e intercomplementares. Dessa visão holística da criança deriva a diretriz, que mais se destaca em todo o Marco Legal, da intersectorialidade. Essa concepção pretende superar a histórica fragmentação de setores e serviços, que acaba repercutindo na oferta desarticulada de educação, saúde, assistência e demais atenções à vida e desenvolvimento da criança (BHERING, E.; DIDONET, 2020, p. 16).

A afirmação acima ilustra as questões da fragmentação do fazer no cotidiano das escolas. E ainda, no que diz respeito às práticas educacionais, verifica-se que não se realizam ações a esse respeito, fato que significa que estão descumprindo um direito das Crianças. Isso porque hoje temos *“A criança como ser que tem e constrói direitos, exige respeito e valorização desses direitos, em nome da própria identidade, singularidade e diferença”* (RINALDI, 2018, p. 224).

A Criança é portadora de direitos e, no que corresponde à transição, na documentação dessa mesma rede – como no Currículo da Cidade - há um capítulo que trata precisamente de “Transições na Educação Infantil” (Currículo da Cidade, 2019, p. 163). Nele, destaca-se que:

As transições vividas nas UEs são momentos institucionais que acompanham os processos de crescimento na vida das Crianças. Cada momento de transição precisa ser compreendido em sua especificidade e deve ser orientado no sentido de oferecer apoio para as crianças, suas famílias/responsáveis e suas(eus) educadoras(es). Quais questões envolvem o momento em que uma Criança passa a sua educação compartilhada por dois grupos sociais (família/responsáveis e escola)? Como o CEI pode acolher e apoiar os bebês e seus responsáveis? Como organizar processos de inserção? Na transição entre CEI e EMEI, qual o papel de um currículo integrador? Qual é a importância das reuniões interinstitucionais, planejamento conjunto, etc.? Como incluir as crianças, maiores interessadas, nesta temática? (SÃO PAULO, 2019, p. 164).

Ainda que o texto apresente contradições, é importante destacar que esse documento de algum modo trata do tema da transição, incluindo propostas de ações. Não

se está defendendo modelos prontos, destaca-se o que se refere à importância do tema e a seu caráter central na vida das Crianças. Nesse sentido, as escolas deveriam seguir as determinações nele contidas e procurar atender às demandas existentes, beneficiando-se da própria experiência no fazer de atividades correspondentes a outros assuntos. Que profissional da educação não faz reuniões com a comunidade escolar? Todos realizam... Dialogar com a comunidade, por exemplo, faz parte de suas atribuições.

Merece destaque o fato de que em vários pontos o “Currículo da Cidade” expressa uma visão fragmentada dos processos como, por exemplo, quando enfatiza o papel do(a) Professor(a). Pode-se concordar, mas não é só esse profissional que deve ter responsabilidades em trabalhar tal temática com as Crianças e suas famílias: a equipe gestora têm um papel central na mediação, organização e formação da equipe no que tange a esse tópico, bem como sua condução com as famílias/responsáveis pelas Crianças. *“São, ainda, anos em que se discute o que significa ajudar no crescimento de crianças pequenas numa dimensão coletiva”* (BONDIOLI, 2013, p.114).

Não é uma tarefa simples, tem que ser construção coletiva, com clareza dos objetivos. É pela Criança que todo o empenho e dedicação devem ser utilizados no que corresponde ao conjunto de seu desenvolvimento.

Malaguzzi nos dizia com frequência que esforço e prazer coincidem na aprendizagem, e é este o caminho que é preciso procurar e percorrer com as crianças e os jovens: talvez não seja muito simples, mas, no fundo, nem difícil demais (VECCHI, 2017, p. 50).

Concordando com isso, aqui se estende essa preocupação para outros grupos, como o das famílias e responsáveis.

A articulação desse trabalho, no território, é também tarefa da equipe gestora em parceria com a supervisão escolar. Para isso, elas precisam de estruturas objetivas, como no exemplo de dias que constem em calendário para a realização de ações dessa natureza. Nesse sentido, é preciso haver ações que se complementem, ao invés de desencontros nas próprias determinações legais. Isso vale também para outros aspectos, dentre eles a infraestrutura necessária, além das muitas já utilizadas no dia a dia. Como no exemplo de realizações de visitas a outras escolas: para isso acontecer, é necessário haver condições objetivas, como transporte, pessoas para acompanhar as crianças, além de professores(as) etc.

No que tange às Crianças, acredita-se que todas elas podem e devem ser envolvidas diretamente nos processos. De algum modo, elas apontam seus interesses e

estão determinadas a realizar ações relacionadas a suas transições como, por exemplo, conhecer as Crianças das outras unidades, sugerir outras atividades etc. Para que isso ocorra, é preciso compreender o que os profissionais dessa rede entendem por Criança/Infância ou Crianças/Infâncias.

Todo mundo (você, eu, cada pai/mãe...) tem sua imagem da criança. Consequentemente, temos nossas teorias educacionais, que se desenvolvem com base na experiência pessoal e são também construídas e adquiridas como parte de nossa sociedade e cultura. (RINALDI, 2018, p. 222)

A mesma autora afirma que

Vemos uma Criança que é conduzida pelo enorme potencial de energia de 100 bilhões de neurônios, pela força do desejo de crescer e de levar a sério a tarefa do crescimento, pela incrível curiosidade que a leva a procurar a razão de todas as coisas. Uma criança que sabe esperar e que tem altas expectativas. Uma criança que quer mostrar que conhece as coisas, e que sabe como fazer as coisas, e que tem toda força e o potencial gerados por sua habilidade de se questionar e se impressionar. Uma criança que é poderosa desde que nasce, porque está aberta ao mundo e é capaz de construir o próprio conhecimento. Uma criança que é vista em sua totalidade, que possui direções próprias e o desejo de saber e de viver. Uma criança competente! (RINALDI, 2018, p. 223).

É com a compreensão de que as Crianças têm muito potencial e devem ser mais observadas, respeitadas, ouvidas e com direitos a participar das decisões no que lhes diz respeito, que se faz sua defesa neste trabalho. Para embasar essa ideia há que se concordar que:

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 70).

Defende-se também que se deva fazer com que as Crianças vivam tudo o que precisa ser vivido, sem a preocupação do que vai acontecer depois, rompendo com a ideia de preparar a Criança para outra fase. Por isso,

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade – uma instituição social – importante em seu próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 70).

Compreende-se a importância da infância e de todos os acontecimentos que ocorrem nela, destacando-se os educacionais, realizados nas e pelas instituições, como nesse caso as escolas e, dentro desse contexto, as ações que emergem das necessidades, os inícios de ciclos e conclusões. Que também sejam preparação para o outro momento e também viver o tempo do agora, ainda que se saiba que ele servirá para o próximo passo.

Há grande curiosidade em relação ao conjunto da educação - ainda que aqui só se pesquise o aspecto que diz respeito às transições – existe uma série de outros assuntos que são também muito pertinentes. Essas inquietações foram melhor expressas assim pelo grande educador:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p.51).

É também a curiosidade que leva à pesquisa que possa beneficiar as Crianças, suas famílias, docentes e toda comunidade escolar. O desafio é gigantesco e espera-se que, de algum modo, atinja todos esses atores. Ainda que as autoras estejam se referindo a contextos para além dos constituídos nas instituições educacionais, aqui se compreende que ele também serve para reafirmar a defesa acima: “*os relacionamentos sociais e as culturas das Crianças são dignos de estudo por direito*” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 71).

Ainda quanto ao campo empírico no que se refere aos destaques sobre as respostas ao questionário - no que diz respeito a não tratar do tema da transição em suas unidades - não se encontra no campo dos julgamentos, pois o próprio instrumento de coleta não disponibilizou questões mais objetivas para identificar essas experiências.

Inúmeros podem ser os motivos para que duas unidades tenham respondido que não realizam ações a esse respeito. Dentre eles, pode ser a falta de conhecimento de como fazer, o que fazer, o não-estudo do Currículo da própria rede. Aqui se defende que as unidades precisam ser comunidades que estudam, se debruçam sobre o todo da educação e buscam entender, aprender. Cabe conhecer situações enfrentadas por educadores, como as seguintes:

De modo paradoxal, ao mesmo tempo em que existem forças importantes na sociedade “induzindo à mudança”, poucos educadores encontram-se em condições de realizá-la – mesmo aqueles verdadeiramente interessados em reformas. A maioria deles experimenta sobrecarga de trabalho, isolamento, fragmentação de esforços e desespero crescente (FULLAN e HARGREAVES, 2000, PREFÁCIO).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação precisa criar as devidas condições para que isso ocorra, bem como desenvolver formas de acompanhar todo o trabalho pedagógico e administrativo das escolas, oferecendo-lhes subsídios de que elas necessitam. E quando não ocorre, procurar saber o que levou ao descumprimento da norma. É possível pensar que há interesses para que assim seja. *“Efetivamente, nosso sistema educacional é muito precário do que corresponderia o grau de desenvolvimento econômico alcançado pelo Brasil”* (RIBEIRO, 2018, p. 29).

Não se trata de falta de recursos e, ao que parece, nesse desencontro há interesses políticos e econômicos. Não se está culpabilizando os técnicos, ao contrário: muitas experiências que merecem destaque são frutos do esforço e trabalho de profissionais comprometidos com a educação. Embora aqui se destaque a implementação da lei, é bom assinalar que não se defende qualquer determinação legal só por ser lei. Sobre isso, veja-se que:

A educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordidas impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo. Políticas progressistas, juntamente com a melhoria das condições de aprendizagem das crianças e jovens, garantem as condições adequadas para o magistério. É preciso introduzir políticas para melhorar a qualidade da educação *com* os professores e estudantes, e não *contra* eles. As condições de aprendizagem dos estudantes estão diretamente ligadas às condições de trabalho dos professores (FREITAS, 2018, p. 143).

A respeito da Educação Infantil, é necessário criar cada dia mais práticas e ações humanizadas, garantindo o que as Crianças têm como direitos. É preciso defender como princípio: *“a Criança é ’rica em potencial, forte, poderosa, competente’ ”* (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 70). E ainda: *“O brincar livre em ambiente seguro desenvolve iniciativa e autonomia e provoca flexibilidade, equilíbrio e alegria* (SOARES, 2017, p. 17).

Compreende-se que a afirmação acima se estenda a todas as práticas que percebem a Criança em suas especificidades e integralidade, ouvindo-a, construindo em parceria com elas no que lhes diz respeito. E no caso aqui, a família/responsável também as representam.

Todavia, se assentamos adultos e crianças em situações concretas diferentes, mas que exijam de ambos um esforço cognitivo que é mensurado segundo os potenciais próprios de cada um, parece que os processos vividos não diferem tão significativamente (RINALDI, 2018, p. 139).

Freire (1996) orienta sobre o pensar certo - e aqui não é só o pensar, mas também se trata das ações que se aproximam de práticas mais humanizadoras. Nesse sentido, construir os processos de transições, de forma cuidadosa e respeitosa, é sem dúvida, além de outros aspectos, uma postura ética, pedagógica e política, com a concepção de criação apresentada anteriormente:

O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera da licenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade metódica não há pensar certo. (FREIRE, 1996, p. 55).

Toma-se emprestada essa afirmação de Paulo Freire também para o campo das ações realizadas nas unidades. Os aspectos da transição das Crianças de uma etapa educacional a outra sem dúvida merecem muita atenção e rigorosidade na forma de a implementar. E ainda, busca-se comprovar, por meio da pesquisa, que é um tema central nos processos de aprendizagem na vida das Crianças e, portanto, precisam ser elaborados e tratados em grandeza.

E ainda a respeito das respostas que afirmam não trabalhar a temática da transição, dadas nessas duas EMEIs: reafirmam que a mesma rede tem diferenças bem discrepantes em seus modos de realizar o trabalho educacional com as Crianças. Diante disso, não se pode defender padronizações e sim continuidades. As experiências de Réggio Emilia, na Itália, colaboram a esse respeito:

Continuidade, compreendida não no sentido de padronização, mas de desenvolvimento coordenado e coerente do processo educacional. Isso deveria implicar a não erosão de métodos e meios, mas ao contrário, deveria envolver a busca de diferentes estratégias e contextos destinados a um objetivo comum... (RINALDI, 2018, p.196).

A SME, por meio do trabalho das DREs, parece acompanhar parcialmente o modo como são realizados os trabalhos das escolas. São dos mais diversos os problemas para que isso ocorra dessa forma, e se pode tirar conclusões após conhecer todas as contribuições, adiante apresentadas.

Consideramos que cada escola tem suas especificidades, é uma experiência única, com cultura própria, ainda que seja universal muito do que se faz. No campo das especificidades, expressa-se em seus modos de fazer e ser. Conforme Waller (1961, pp. 6-13) afirma, “*a escola é organismo social, tem vida e especificidades*”. Elas têm identidade própria, uma história. No entanto, recebem orientações gerais por meio de determinações legais e o acompanhamento da supervisão escolar. Em seus relatos, as supervisoras (mais de uma) afirmam que nem sempre dispõem de tantas condições para realizar intervenções de diversas naturezas. Com isso, um limite está posto.

O CEI também é denominado Creche – é assim que o Ministério da Educação (MEC) o classifica. Trata-se de instituição que oferece condições favoráveis para o desenvolvimento das Crianças, e aqui não se está dizendo que seja um favor, e sim, faz parte de suas atribuições, é seu papel, seu dever. Nesse conjunto, pode-se concordar que:

A presença de um ambiente confortável, rico, estimulante, capaz de fornecer experiências variadas, coordenadas dentro de um plano e em conformidade com as exigências de crescimento de cada criança; um projeto educativo que segue uma organização do trabalho negociada e compartilhada por parte da equipe educativa; a garantia da continuidade dos cuidados (BONDIOLI, 2013, p. 126).

E ainda, acrescentando no que tange às instituições educacionais, considera-se:

Só espero que os campos do saber do mundo da escola, ao longo das várias atualizações, de grupo de trabalho e *workshops*, possam encher-se de reflexões e de imagens que se distanciam de uma linguagem já recheada de fantasmas, e que seja amadurecida a coragem de acolher o ponto de vista das crianças, que, às vezes, parece muito distante do que se ocupa a escola (VECCHI, 2017, p. 89).

O que se apresenta acima é parte do trabalho com e na Educação Infantil, e aqui se traz essa discussão, pelo fato de este trabalho ter como objeto de estudo a transição das Crianças do CEI para EMEI. Nos capítulos seguintes coloca-se a observação de como tais questões são expressas pelas Mães, Professores(as) e Supervisores(as). Têm inquietações pelas possíveis perdas que as Crianças possam ter, indo para as EMEIs, devido às

especificidades da forma como essas unidades são organizadas, e a importância dada ao comportamento das Crianças, dentre outras. “Partimos da crença de que as Crianças – e não apenas elas – nos pedem e querem fazer previsões que deem suporte ao seu entendimento e à sua estruturação do evento da transição” (RINALDI, 2018, p. 198).

Nas respostas aos questionários e nas entrevistas, ficou evidente a forma como cada unidade trabalha a temática da transição, ou até mesmo não realizando ações a esse respeito, ainda que isso esteja prescrito no Currículo da Cidade (2019, p. 163-167). Reafirma-se que as unidades educacionais têm relativa autonomia.

A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos atores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes retirar benefícios da centralização e, outras vezes colher vantagens de iniciativas que a afrontam (LIMA, 2011, p. 115).

Nesse sentido, a autonomia das escolas apresenta perdas e ganhos. Nesse caso, existem perdas, pois o tema merece tratamento e atenção.

Defende-se aqui que é necessário e urgente ‘chacoalhar’ as escolas, para que despertem para seu grande papel de formadoras. “As escolas com colegiados constituem forças poderosas em prol das mudanças” (FULLAN e HARGEAVES, 2000, p. 23). É difícil que isso aconteça num ambiente que não coloca em pauta a formação de toda sua equipe, ou que não enxerga seu poder de decisão e ação, conforme citado. Uma formação que seja reflexiva, que trabalhe com as questões do cotidiano, num nível de ampliação do conhecimento. Que coloca as questões das Crianças, como as principais, no seu modo de atuar. Vários estudos comprovam os bons resultados de tais ações. A esse respeito,

As mudanças qualitativas que se exigem actualmente às escolas põem em questão aspectos fortemente enraizados nas mentalidades, relacionados com o modo de vida escolar, esta espécie de inconsciente colectivo, ao qual é muito difícil ter acesso sem um trabalho paciente de reconstrução, que precisa de ser levado a cabo num vaivém entre reflexão orientada e a prática (NÓVOA, 1995, p. 52).

Sobre a legislação: é preciso que seja cumprida, para o bem das Crianças, e que seja favorável a práticas pedagógicas institucionais que coloquem as Crianças em primeiro lugar, no centro de qualquer debate, e avance. Aqui se defende que as posturas de profissionais da educação sejam mais humanas, que se preocupem com a forma como

realizam o trabalho educacional. “Doravante, os problemas a resolver são cada vez mais identificados como o domínio do funcionamento, da prática pedagógica, da organização do trabalho e do modo de vida escolar” (NÓVOA, 1995, p. 52-53).

A documentação interna das escolas - como por exemplo o Projeto Político-Pedagógico - deve se embasar e estar em consonância com toda legislação, tanto a Federal quanto a Estadual e a Municipal.

§ 3º - Nas unidades educacionais de educação infantil o projeto político-pedagógico deverá ser elaborado considerando-se, além dos dispositivos constantes do artigo 2º desta instrução normativa, as seguintes especificidades:

I - a implementação do Currículo da Cidade;

II - a Orientação Normativa nº 01/13 - avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares;

III - a Orientação Normativa nº 1/19 - que dispõe sobre os registros na educação infantil;

IV - os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana;

V - a Instrução Normativa SME nº 42, de 2020, que aprova a Orientação Normativa SME nº 01, de 17/07/2020, que dispõe sobre a Educação Alimentar e Nutricional para a Educação Infantil;

Art. 4º - O projeto político-pedagógico deverá considerar os princípios e diretrizes pedagógicas da SME, contidas no artigo 2º desta instrução normativa, bem como considerar as especificidades de cada etapa e modalidade de ensino (SÃO PAULO, 2019).

Isso é norma para todas as escolas, conforme já apresentado no capítulo anterior.

Tem-se que

Um projeto, sobretudo um projeto educativo, que se pretende realizar numa instituição como a creche, não é nem um manifesto, nem uma utopia. O que o caracteriza é o fato de que pretende ser concretizado, de indicar meios para essa concretização, modos, prazos e também, certamente, os fins para que se volta, mas, principalmente, o que se deve fazer para atingir os objetivos propostos. Por isso, é necessário que no projeto sejam definidos, claramente, os constituintes indispensáveis, ou seja, o conjunto dos objetivos que devem ser especificados de modo preciso. Isso requer que eles sejam discutidos de maneira aprofundada e exaustiva por aqueles – educadoras de creche, coordenadores, responsáveis pela gestão, famílias – que têm a tarefa de projetar (VECCHI, 2017, p. 82).

A autora enfatiza a questão da creche, mas concorda-se aqui que essa compreensão é pertinente a toda etapa da Educação Infantil, CEI e EMEI. Quando se estende as boas experiências realizadas na primeira etapa da educação, todo o resto ganha, e muito, com isso.

No que tange a ações sobre esse processo de mudança das Crianças de uma escola para outra, de algum modo algo é feito, e as condições concretas assim o impõem, ainda

que isso se reduza ao envio da documentação (relatório) das Crianças para as escolas em que elas darão continuidade a seus processos formativos. Essa prática do envio do relatório faz parte de todas as unidades, mesmo quando a Criança vai para escolas particulares. Neste caso, o relatório é entregue à família/responsável, para que esta o encaminhe para a unidade em que está matriculando seu/sua filho/filha. No caso de escolas da mesma rede, a documentação é enviada por meio do serviço de transporte da própria rede, de unidade para unidade.

INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 02, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019 SEI 6016.2018/0079552-5 APROVA A ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 1, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2019, QUE DISPÕE SOBRE OS REGISTROS NA EDUCAÇÃO INFANTIL O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e CONSIDERANDO: - o Parecer CME nº 541/18, que aprova a Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil, com especial atenção à possibilidade de abrangência das Instituições Privadas de Educação Infantil; - a pertinência de orientar os registros relacionados ao desenvolvimento das crianças, principalmente, daquelas que se encontram concluindo a primeira Etapa da Educação Básica. RESOLVE: Art. 1º Fica aprovada, na conformidade do Anexo Único desta Instrução Normativa, a Orientação Normativa SME nº 01, de 6 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre os Registros na Educação Infantil. Art. 2º Esta Instrução Normativa entrará em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2019, p.15).

Ao responderem o questionário, talvez os(as) profissionais da educação nem se tenham dado conta (em meio a inúmeras outras tarefas que realizam no dia a dia), e não relacionaram isso com o tema da transição das Crianças, quanto ao que envolve preparar as Crianças para enviá-las, assim como para recebê-las. Esse é outro grande tema de estudo: a quantidade de atividades realizadas, a reflexão sobre elas, e as mudanças que vêm ocorrendo na legislação nos últimos anos. Com a Pandemia da COVID -19, isso se acelerou e se acentuou.

Voltando à questão da documentação relacionada ao registro, com foco no relatório das Crianças, por meio da Orientação Normativa 01/2004, a orientação era:

Para que a avaliação se efetive nesta perspectiva é necessário uma sistematização através de registros significativos dos fazeres vividos pelas crianças, que tenha por objetivo historicizar os caminhos que cada criança vem percorrendo em busca de conhecimento do mundo e suas formas de expressão, que oportunize também, o envolvimento das famílias, possibilitando que estes registros sejam um elo de comunicação entre os educadores e os responsáveis pela criança,

criando oportunidades de troca entre os adultos que trabalham com ela e seus familiares (SÃO PAULO, 2004).

É um relatório feito pelos(as) professores(as), e a orientação é de que seja feito em parceria com as famílias. Nem sempre isso ocorre e muitas vezes se cumpre o envio apenas como mais um documento do campo administrativo, para compor o prontuário da Criança. As famílias ou responsáveis tomam conhecimento desse documento nas reuniões de “pais”.

A Instrução Normativa SME nº 02/02/2019 referindo-se à Instrução Normativa 01/2004 afirma que:

O documento municipal ressaltava dois aspectos importantes na avaliação: o registro e a comunicação. Os registros mostravam as experiências vividas pelas crianças com relação ao processo de conhecimento e suas descobertas. Para então servir como meio de comunicação entre as instituições de ensino que recebiam as crianças e entre suas(seus) professoras(es), como também evidenciava a família como interlocutor da avaliação (SÃO PAULO, 2019).

Nesse sentido, a documentação cumpre um papel que merece destaque quando se busca empreender os processos de transições das Crianças - nesse caso, de uma etapa educacional para outra. Conforme esse mesmo documento afirma em seu texto, contextualizando o processo dessa rede - nisso o grande tema da transição aparece como demanda a se tratar com a devida importância:

Ampliando a discussão, o Currículo Integrador da Infância Paulistana, publicado em 2015 pela SME, resalta a importância de se documentar, que “pressupõe contextualizar, conhecer, olhar minúcias da realidade vivida coletivamente” nas UEs, trazendo conceito de documentação pedagógica (SÃO PAULO, 2019).

O Currículo Integrador da Infância Paulistana apresenta uma concepção muito próxima das que este trabalho busca destacar, no que diz respeito à atenção para os detalhes nesses processos de entradas e saídas das Crianças, principalmente quando mudam de escolas, suas saídas e chegadas. Ele traz muito presente em seu texto a questão da integração entre as etapas, de forma considerável, aspectos já apresentados anteriormente.

Ainda que tratando da transição das Crianças da EMEI para a EMEIF, o mesmo documento aborda a temática diretamente e destaca a importância do relatório. O foco nas outras transições (outras etapas) é uma questão que vem sendo estudada e se pode

encontrar um volume significativo de pesquisas sobre isso, como nos exemplos da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em seu texto explicativo sobre registro, a Instrução Normativa afirma a importância de se elaborar os relatórios das Crianças também com este propósito:

Em 2016, a fim de assegurar a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a SME publicou a Portaria nº 7.598/2016, estabelecendo procedimentos para a expedição de documentação educacional que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao final da etapa de Educação Infantil (SÃO PAULO, 2019).

Portanto, os registros apresentam forte estratégia colaborativa quanto ao que se refere a conclusões de ciclos e inícios na vida escolar das Crianças. Segundo o mesmo texto, um bom registro deve contribuir para a continuidade dos processos formativos e assim descontinuidades na vida escolar das Crianças podem ser evitados. Essa é uma afirmação questionável pois se bons textos levassem à continuidade de bons trabalhos, muitos dos problemas seriam sanados. Ainda assim aqui se defende tudo o que for pedagógico e puder contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem das Crianças - é louvável e deve ser feito.

Cabe refletir a respeito de práticas que a escola tem - e que às vezes os(as) profissionais nem se dão conta de muitas coisas que realizam - parecem feitas automaticamente. Embora Nóvoa tenha tratado do currículo oculto das escolas de ensino fundamental, médio e profissionalizante na década de 1990, muito do que disse se encaixa em práticas que ocorrem também nas escolas de Educação Infantil no momento atual:

A vários títulos, o currículo oculto corresponde ao funcionamento “normal” das escolas, ao modo de vida escolar: é tudo o que acontece naturalmente na escola, o que há de mais evidente, de mais comum e tradicional, o que se tornou tão familiar que já não nos chama atenção. (NÓVOA, 1995, p. 51).

Ainda sobre o fazer “no automático” e sem muita reflexão, considera-se:

Talvez uma resposta a “o que podemos fazer”? Seja dizer que lutaremos contra a tirania do controle do tempo; vamos arriscar uma crise, optando por trabalhar com a complexidade, descobrindo caminhos para pensar criticamente e buscando novas questões; assim fazendo, abriremos a

possibilidade de novas compreensões e práticas (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2019, p. 30).

Será possível implementar ações como as propostas acima, em ambiente nem sempre favorável para isso? É bom que assim seja, e que a reflexão faça parte do cotidiano dos(as) profissionais da educação em todos os níveis, embora a preocupação deste trabalho foque a Primeira Infância.

Quanto ao questionário e a questões relacionadas às escolhas para a apresentação dos dados, recorreu-se a quadros elaborados a partir de respostas abertas, ainda que em outros momentos do texto se possa recorrer a esses dados para dar continuidade a esta discussão. Vale lembrar que este estudo trata da transição, mas está ligado a uma série de outros grandes temas, que aparecem nas respostas aos questionários.

3.2 – Os dados dos quadros referem-se às perguntas abertas:

Os quadros a seguir apresentam as respostas de profissionais das 17 unidades que participaram desta pesquisa respondendo o questionário. Importante destacar que o convite foi para que as equipes gestoras respondessem. Portanto, estas informações vêm de um grupo específico dos CEIs e das EMEIs.

Os textos estão fiéis à forma como cada pessoa escreveu, e os ajustes só foram feitos na forma de apresentação, nos quadros.

O questionário compõe os apêndices deste texto.

Segundo as equipes gestoras, esse é um tema em que as famílias apresentam uma série de questões muito pertinentes, o que demonstra a visão que elas têm de continuidade dos processos educacionais das Crianças. As preocupações e dúvidas (muitas delas atreladas a questões estruturais e de organização) também aparecem nos relatos das Mães, assim como destacam questões gerais das unidades que, do ponto de vista delas, estão relacionadas com esse grande tema da transição.

É importante destacar a sensibilidade das equipes gestoras com suas contribuições e olhar para as famílias, e que se comprovam nas entrevistas das Mães, conforme já visto. Essa postura não foi surpresa, devido ao grande envolvimento dos profissionais com seu fazer. Nesta pesquisa, essa prática se destacou.

Os grandes temas apresentados no quadro representam muito bem esse olhar da gestão para as demandas das famílias/responsáveis.

Este capítulo também apresenta contribuições das Mães que deram entrevistas relatando suas impressões e experiências com suas Crianças nessa Rede.

Quadro. 11 - Escola e Família:

Quais são as principais dúvidas que as famílias apresentam em relação a esse período da transição?
Se o EMEI Alfabetiza; Horário de funcionamento, quantidade de professores(as) e crianças por turma, alimentação na escola. Eventualmente perguntam sobre o currículo escolar; Segurança na entrada e saída da escola, como a escola trata conflitos entre as crianças, formas de servir a alimentação, preocupação quanto a machucados e sujeira nas roupas devido a brincadeiras no parque, horta e ateliê; Todas, sobre alimentação e espaços novos; As famílias ficam ansiosas na partida da Educação Infantil para as EMEFs. Sentem receio do novo espaço, assim como as crianças. A visitação é um passo muito importante na adaptação. Trabalhei na coordenação de uma EMEF até 2019 e lá tínhamos um dia voltado para o recebimento das crianças da EMEI. Tinha contação de história, apresentação do prédio, brincadeiras ao ar livre e pula-pula. As crianças saíam encantadas e perdiam o medo do novo; Se haverá continuidade na rede municipal, principalmente na transição para o Ensino Fundamental; Espaço da escola, horário de atendimento, cuidados com os pequenos durante a permanência na unidade; Relacionamento, segurança entre maiores e menores, horários de atendimento; Unidade para onde irá a criança, período de matrícula, horário de atendimento, basicamente questões estruturais familiares; Adaptação; Como se dá o acolhimento das crianças; a alimentação e o uso do banheiro; Se as crianças oriundas do CEI ficarão em período integral na EMEI. Se tem a hora do sono. Se vai ter parquinho na EMEF. Se irão se adaptar na nova unidade. Se as brincadeiras continuarão. Se vão ter que ler e escrever; Permanência, trocas e alimentação; Horários, rotina, se vai alfabetizar ou não; Algumas das dúvidas apresentadas pelas famílias, referem-se ao Projeto Político-Pedagógico da EMEI, horário de atendimento das crianças, quantidade de crianças por sala e acolhimento na EMEI.

Notas: respostas obtidas por meio do questionário aplicado no ano de 2020.

Elaboração da autora.

3.3 – Agrupamento dos temas destacados das respostas: à questão que trata das dúvidas das famílias no período de transição das Crianças:

Alfabetização;

Currículo;

Projeto Político-Pedagógico das Unidades;

Organização, Infraestrutura e funcionamento das Unidades;
 Os cuidados com as Crianças/resolução de conflitos e segurança;
 Alimentação;
 Acolhimento/Adaptação;
 Participação das famílias/responsáveis;
 Cuidados básicos/higiene;
 O Brincar;
 Garantia dos Direitos das Crianças;
 Educar e cuidar;
 A rotina da escola.

Esse é o conjunto de grandes temas que, segundo as equipes gestoras das Unidades, são frequentemente apresentados pelas famílias/responsáveis das Crianças nos momentos de chegadas às unidades e quando estão finalizando, perguntam a respeito das outras escolas para onde vão. Observa-se que muitos dos temas se repetem nas respostas de cada unidade, reafirmando que não são questões pontuais de uma ou outra, mas uma visão mais geral das famílias/responsáveis a respeito desse tema - de certo modo, ele “puxa” outros.

No que tange às questões da rotina das escolas, elas variam de uma unidade para outra. Nas entrevistas com as Mães apareceu a questão de algumas unidades permitirem a presença das famílias nos horários de entrada e saída das Crianças e em outras isso não acontecer.

“Isso foi uma quebra muito grande até porque tinha muitas famílias inclusive que vieram do nosso CEI A e perceberam essa diferença. Lá eles tinham duas portas, uma da calçada que a maioria das mães já tinham que deixar lá e quando tinham um pouco mais de dificuldade deixavam no segundo portão de entrada, mas assim, um ou outro pai que às vezes eu via que era do nosso CEI A enfrentavam...” (G. Mãe da B. e do K.).

“Na EMEI eu acho que foi uns três ou quatro dias que a gente pode entrar para levar as crianças até a sala de aula e depois já não podia mais, as Crianças têm que entrar a partir do portão sozinho, a gente deixa do portão e é meio chato, né, não sei se é porque é filho da gente que a gente acha que é muito pequeno” (S., Mãe da I. e do G.).

“E aí logo a gente consegue a vaga no CEI por uma organização sei lá, divina, a gente foi chamado para entrevista no CEI e aquilo já é bem impactante porque a gente é chamado pra uma entrevista, né, uma coisa que assim, uma entrevista coletiva é outra perspectiva” (M. Mãe do G. e da S.).

Os dois relatos ilustram e complementam os dados dos questionários. Reafirmam o quanto as Unidades realizam seus trabalhos com uma certa autonomia e cada uma determina seu modo de funcionamento e rotina. Ao que se apresenta, a prática da abertura das unidades em horários pontuais para as famílias, pode gerar maior confiança e segurança para elas. E na construção de vínculo, isso tem seus impactos também para as Crianças. Esse é um dos aspectos centrais, principalmente na Primeira Infância.

Pode-se concordar que essa prática do cotidiano fortalece a relação entre as Crianças, suas famílias e a instituição e quando há os momentos das reuniões ampliadas, da formação dos Conselhos e outros, o envolvimento das famílias/responsáveis pode ser significativo.

A participação das famílias é, sem dúvida, uma barreira importante para aumentar as fronteiras entre a qualidade ética coletiva e a indiferença ou visão fragmentada da realidade. Quando somos informados ou participamos de encontros e assembleias dedicados às famílias, em que a presença delas é particularmente número, quando se escutam, nessas ocasiões, tantas intervenções inteligentes delas, ficamos mais otimistas e continuamos trabalhando com mais convicção para fazer que a participação continue e cresça como ato educativo que pode ser estendido a uma “competente cidadania” (VECCHI, 2017, p.131).

É importante que se diga: quando o trabalho acontece sem considerar a família/responsáveis no cotidiano, nas mais diversas situações, na simples forma de tratar sua recepção, num convite para conhecer a unidade, numa entrevista, uma ligação telefônica - fica mais difícil de aumentar sua participação. Tal prática se encontra no campo político-pedagógico e os projetos de CEI e EMEI deveriam priorizar sua participação no cotidiano. Indo além: essas práticas pedagógicas, quando incorporadas à política educacional e implementada, há a possibilidade de criar uma cultura escolar, benéfica a um grande número de pessoas.

Admiti-lo, contra visões atomizadas e despolitizadas de educação e de pedagogia, constitui, de resto, um primeiro passo indispensável à compreensão do caráter político da educação e à repolitização da organização escolar, frequentemente representada como aparelho técnico-racional, instrumental, desideologizado e politicamente neutro (isto é, *domesticado*) (LIMA, 2013, p. 37).

Pelo que apresentam, as famílias têm muito conhecimento dos processos educacionais de seus filhos e do trabalho das unidades. E sabem de seu papel e direitos

em relação ao que lhes compete nessa seara. Demonstram muito respeito pelo trabalho das unidades e com isso muitas vezes não questionam práticas que não lhes agradam. Colocam-se na situação e buscam compreender os limites impostos pelas políticas educacionais. Uma das Mães se refere à situação da professora que tem 35 Crianças em sua turma e as dificuldades para atender todos os pais, todos os dias, nos horários de entrada e saída das Crianças. Essa constatação da Mãe leva à compreensão de que é o(a) trabalhador(a) reconhecendo os desafios enfrentados por um(a) seu(sua) igual no fazer diário, numa postura de solidariedade. Nisso evidencia-se também o desejo e empenho das Mães em ter principalmente as professoras como parceiras, já que são elas que trabalham diretamente com as Crianças.

Quando na escola houver a compreensão de que as famílias/responsáveis são aliadas e não problemas, sem dúvida ela poderá avançar e terá muito mais condições de resolver seus problemas. Essa prática exige uma mudança de postura dos (das) profissionais das escolas, impõe aprender e se abrir para novas possibilidades - é como se as instituições se alargassem quando trazem toda a comunidade para dentro da escola. Florestan Fernandes, na década de 1980 estava se referindo aos educadores e se compreende-se por educador(a) todos os(as) profissionais da educação. Suas palavras continuam atuais e trazê-las aqui faz todo o sentido: “O educador precisa reeducar-se e transformar-se, para deixar de ver suas tarefas e as suas funções da educação sob a ótica das elites econômicas, culturais e políticas das classes dominantes” (FERNANDES, 1989, p. 14).

Essa constatação cabe a todos e ainda, é preciso uma prática que desmascare atitudes e certos modelos de políticas educacionais que tratam as famílias/responsáveis e as Crianças como consumidores de um produto. Pois não são. Essa é uma tarefa partir das que cabe às escolas e com isso, num espírito de coletividade, constitui-se como Comunidade.

A participação nas instâncias de decisão das instituições, a construção diária e por meio das diversas situações e formas contribuem para a implementação de uma cultura de participação e nesse sentido a escola tem o poder de não só ensinar, mas vivenciar, fortalecer a comunidade em nível local e de rede de ensino.

Nesse sentido, e ao serem assumidas como espaços de educação crítica, de participação e de cidadania democráticas, as escolas poderão contribuir para a criação e a revitalização da esfera pública democrática (Freire e Giroux, 1989, p.VIII, X) e, apesar das suas limitações, embora considerando, igualmente o seu potencial... (LIMA, 2013, pp 35-36).

Nessa linha da participação, muitas das questões levantadas pelas famílias/responsáveis e aqui trazidas pela gestão das escolas, poderiam ser resolvidas no âmbito das construções das políticas educacionais. Isso porque, para enfrentar a imposição dos que comandam e determinam os rumos das políticas educacionais em nível *macro*, só com uma força da base e com ações pontuais se poderá ampliar seu alcance. São questões, como por exemplo, a diminuição do número de Crianças por turma, a estrutura das unidades, o direito das Crianças à educação e a toda forma de cuidados e de aprender, a existência de uma política integrada, o poder de famílias/responsáveis decidirem aonde seus filhos irão estudar, a carga horária, uma boa alimentação servida nas escolas, a forma que como oferecida, dentre outras.

Seus direitos a participar, a construir em parceria com as escolas a educação de suas Crianças – isso precisa ser aprendido pelas escolas, que tem de perceber que não sabe tudo, não consegue resolver tudo sozinha. São pontos de que as unidades necessitam para que avancem, sem descartar sua função central de ensinar, de construir conhecimento, mas assumindo também a necessidade de ser humilde e se colocar como aprendiz. Isso aponta para que se conscientize de seu poder de transformação quando se juntam escola, famílias e responsáveis, e se abrem para o debate e para a construção das políticas em parceria em seu território.

Os “grandes temas destacados” são profundos e pertinentes, além de romper com a ideia de que as famílias não participam, não se interessam. Pode-se dizer que elas têm um olhar atento e certo. Esse conjunto de questões está atrelado direta e indiretamente à vida das Crianças e, portanto, tem fundamental importância.

É possível dizer que essa rede tem acúmulo de conhecimentos que lhe dão condições de construir seu modelo de ensino sem precisar copiar modelos. Florestan Fernandes já fazia a seguinte reflexão lá nos anos de 1980, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, quando se referiu à educação do Brasil. Suas palavras continuam atuais: “*Impõe-se acabar com os pactos pedagógicos, com modelos de ensino importados, juntamente com parcelas de capital e com pacotes tecnológicos*” (FERNANDES, 1989, p. 31) e encontram eco nas respostas das famílias e responsáveis.

Além disso, é bom reconhecer que muitos aspectos - considerados sem grande importância, quando se trata de educação das infâncias - precisam ganhar relevância, muitos desses aspectos estão no campo da subjetividade, como num dos exemplos de Mãe

sobre sua filha, que por um tempo significativo mostrou não ter se socializado na escola devido à forma como foi conduzida a transição. Para ajudar nessa questão:

Em termos de educação, esse tipo de teoria exige que respeitemos a subjetividade do aprendiz, um aspecto que é extremamente importante, não apenas do ponto de vista pedagógico, mas também no sentido de valores, política social e cultura. Isso também quer dizer que, como educadores, assumimos uma enorme responsabilidade (RINALDI, 2018, p. 224).

Pode-se concordar com Rinaldi, de que a função de educar não é tarefa fácil, e está imbricada no campo técnico, político e pedagógico, querendo ou não. Compreender isso nos aspectos do planejamento (que envolve a toda comunidade escolar) parece desafiador, e será que faz parte das ações das escolas? O olhar das equipes das escolas no cotidiano das Crianças nem sempre ocorre.

Quadro. 12 - Planejamento e participação da equipe no que tange à transição:

Como a equipe da unidade participa na elaboração do processo de transição?
Não existe transição na UE; Organizando as visitas das crianças vindas do CEI e que irão para as EMEFs e as conversas entre as professoras dessas unidades. Também discutimos e elaboramos ações de acolhimento para as crianças que chegam e ações de “despedida” para as que vão; Sugerindo ações no planejamento, pondo-se à disposição para acolher na adaptação, dedicando muita atenção à linha do tempo... Receptiva e acolhedora; De forma ativa: planejando e executando ações; Discussões no Projeto Especial de Ação (PEA), mediadas pela coordenadora; Conhecendo as escolas do entorno e conversando com os gestores; Reuniões coletivas para discutir e encaminhar ações recebendo e organizando as conversas e visitas; Desconheço, é meu primeiro ano nesta unidade e por causa da pandemia não houve esse contato; Sim; Elaboramos experiências para receber as visitas das crianças do CEI, como rodas de história, experiências com o corpo, brincadeiras no quintal; Através de estudos, reflexões e projeção de ações futuras com as demais unidades: CEI e EMEF; Ativamente, sugestões e ações de acolhimento; Recebendo as crianças durante as visitas e dialogando com familiares; A Equipe participa de reuniões sugerindo ações, bem como propondo e elaborando materiais. Além disso, há o trabalho das professoras junto às crianças, em que propõem visitas às EMEIs.

Notas: respostas obtidas por meio do questionário aplicado em 2020.

Elaboração da autora.

3.4 – Temas que surgiram da pergunta: Como a equipe da unidade participa na elaboração do processo de transição?

Organização das Unidades;

Planejamento e organização do trabalho pedagógico para receber as Crianças “novas”;

O preparo para despedida das Crianças que estão saindo da escola para outra unidade;

Linha do tempo;

Acolhimento/adaptação;

Formação docente, projetos, PEA;

Acolhimento das unidades do entorno;

Visitas a outras Escolas e preparação/planejamento coletivo das unidades;

O desconhecimento do tema por parte de alguns gestores;

Transição.

As questões acima representam grandes temas estreitamente relacionados com a passagem das Crianças de uma etapa educacional para outra, muito atrelados à preparação tanto para receber as Crianças novas, quando as que estão finalizando um ciclo e indo embora.

A experiência e práticas de algumas unidades desse conjunto das 17 que responderam ao questionário revelam algum tipo de ação correspondente à preparação, tanto para receber as Crianças no início do ano (ou até mesmo quando ocorre durante o ano), como nos términos, nas saídas das Crianças para outras escolas. Alguns chamam essas ações de “ritos de passagem”.

Eu acho que dentro do CEI acaba sendo, pelo espaço físico, mais fácil, eu acho que hoje em dia a gente discute mais isso, eu acho que no CEI A a gente se preocupa mais com essa questão da adaptação porque é o que a gente fala muito para as famílias, a adaptação é necessária, independentemente de onde a criança venha, se ela vem de dentro da própria escola ou de fora (PROFESSORA, T., 2021).

“Acho que a gente não conversa muito, no CEI A. a gente até conversava um pouquinho mais...” (PROFESSORA, L., 2021).

Ambas as professoras estão se referindo ao mesmo CEI, mas quanto a momentos diferentes. Uma delas se refere ao momento em que havia preparação para a transição e a outra quando essa prática foi abandonada.

São ações que correspondem à intenção de melhorar o trabalho das escolas que essas profissionais que relatam. Utilizam o horário da formação dos(as) professores(as) para tratar da organização dessas ações para melhor receber as Crianças, suas famílias ou responsáveis, bem como facilitar o trabalho docente.

Pelo que se apresenta, esses momentos também são especiais para toda a equipe e gera ansiedades, medos, inseguranças e demandam atenção também para com os adultos. A alternativa é o conhecimento, o diálogo, a escuta atenta aos detalhes, o preparo dos ambientes, a uniformidade da fala por parte de todos os profissionais, para que não gere dúvidas nem insegurança para as famílias. Segundo a Professora: *“É o conhecer, é o conhecer que tranquiliza os dois lados, porque a gente lida com crianças que são diferentes...”* (PROFESSORA, T. 2021). E para complementar essa afirmação da professora: *“Esse valor da subjetividade, com sua implicação da singularidade e da não repetição de cada indivíduo, é fortemente relacionado com o valor da diferença”* (RINALDI, 2018, p.251).

Mesmo as Crianças que se expressam, falam o que sentem e demonstram que exigem atenção especial nesses períodos. “a transição não envolve só a Criança, envolve a família também porque essa família também se sente insegura com o novo: “o meu filho vai sofrer naquela escola?” (PROFESSORA, T., 2021).

E as Professoras acrescentam:

“Eu fico demais, eu sou uma pessoa que sofro com a mudança, acho que me apego muito com minhas crianças e aí eu sofro, por isso que eu falo que o adulto sofre mais que a criança...” (PROFESSORA, T., 2021).

“É um fato que envolve a todos, é comum ouvir principalmente no CEI as pessoas falarem, serão semanas de choro, vamos nos preparar.” (PROFESSORA, M. H., 2021).

“A gente pede para coordenadora para preparar e ter tudo organizado que possa nos ajudar nesses inícios de ano, porque as crianças sofrem e nós também. É uma fase muito tensa, tudo novo” (PROFESSORA, M., 2021).

“Cada professora tem um jeito de organizar sua turma, seu trabalho, de lidar com as famílias. Mas não pode fazer do jeito que quer, a escola tem um jeito de trabalhar e temos que fazer, até pode e deve falar,

sugerir na reunião e seguir os combinados, mas nem sempre todo mundo segue. Eu só acho que a criança não pode sofrer e se sofrer, que seja pouco” (PROFESSORA, T., 2021).

“A gente precisa de ajuda nesses períodos, mais que em outros. Eu sou uma professora que preciso, está com a minha sala toda arrumada. Com os materiais fáceis, com as listas dos nomes das crianças, com os crachás. Já entregar a agenda no início para as pais e se eles têm alguma dúvida, já explicamos na reunião. Gosto de receber as crianças num lugar limpo e arrumado. Essas coisas ajudam no nosso trabalho, fica mais leve. E muita coisa que é feita nesse início de ano ajuda no trabalho do ano todo” (PROFESSORA, M. H., 2021).

“A escola precisa ter uma comunicação clara e transparente para com as famílias, isso da segurança e não sofremos tantos impactos com dúvidas, disse me disse” (PROFESSOR, I., 2021).

Nesse contexto, há uma série de situações que complementam as questões apresentadas por meio do questionário. E ainda, reforça a ideia de quão complexas são as escolas. Conforme fala, a escola é a unidade de personalidades em interação. “*As personalidades de todos os que se encontram na escola estão postas juntas em uma relação orgânica*” (WALLER, 1961, p. 7).

Com relação a essa declaração da professora, há a afirmação: “*Cada educador, portanto, tem direitos individuais e também direitos relativos a todo o grupo*” (RINALDI, 2018, p.141).

Os temas também dão indícios de como cada CEI ou EMEI constrói seu trabalho e, ainda que de forma implícita, podem ser percebidas suas concepções de educação, por meio do modo como responderam. O jeito como algumas escolas revelam a importância da flexibilidade, da atenção às famílias e às Crianças acontece de modo específico para esses momentos de inícios e términos de ciclos, e para outras parece nem existir.

É importante pensar as escolas como espaços que merecem toda atenção e cuidado. Vecchi (2017) e Rinaldi (2018) afirmam que esses ambientes precisam ter encanto, beleza, conhecimento, acolhimento, construção individual e coletiva, cuidados e as pessoas precisam desejar estar ali.

As tarefas que parecem não ter tanto significado, segundo o relato da professora, são centrais em seu trabalho. Essas tarefas demandam a ajuda e colaboração de outras pessoas para tornar tudo isso possível, como por exemplo: ter as agendas, as listas dos nomes das Crianças, os crachás, são recursos para o trabalho docente, principalmente nesse início. No caso da lista de nomes e crachás, como identificar 35 Crianças logo nos primeiros dias, sem ajuda de um crachá? É quase impossível.

Há aspectos centrais do trabalho docente estreitamente relacionados com outros, como no caso da secretária, da gestão, da equipe que faz a limpeza...

Chegar à conclusão que essas etapas de transições são complexas para toda equipe e para as Crianças é sinal de que algumas unidades estão atentas aos afazeres e colocam as Crianças no centro do debate, mesmo que se tenha longo caminho ainda a percorrer.

O fato de o tema ser tratado nos momentos de formação, ainda que seja para planejar as atividades, significa que de algum modo ele está sendo debatido. Quiçá, seja para garantir os direitos das Crianças - ainda que se saiba qual a parte que compete ao modo de implementação das políticas educacionais.

Quadro. 13 – Acolhimento das Crianças e das suas famílias:

Realizar ações de transição ajuda no processo de adaptação/acolhimento das Crianças e famílias na EMEI?
Sim; Eu acredito que sim; Sem dúvida. A familiaridade com o novo espaço e novas pessoas da mais tranquilidade na transição das crianças; Sim! Quando as crianças se apoderam do espaço, o apresentam a seus pais espontaneamente, é muito bonito; São de extrema importância para garantir a confiança das crianças e melhora o acolhimento; Sim, são fundamentais, para que seja um processo mais tranquilo, e desenvolva segurança; Sim; Sim, informa, prepara, proporciona planejar; Acredito que sim; Contribui para diminuir a ansiedade das famílias, assim como se sentem mais seguras em deixarem suas filhas e filhos na escola. Quanto às crianças, elas se mostram mais tranquilas e seguras, pois aquele lugar (a escola) não é desconhecido para ela; Sim, claro. Notamos que ações como essas deveriam ser mais implementadas na rede de forma mais instituída; Sim, muito; Sim, se sentem muito mais seguras, confiantes e tranquilas; Acredito que sim, pois ao longo desse processo, as famílias passam a conhecer melhor a EMEI e já começam a surgir vínculos.

Notas: respostas obtidas por meio do questionário aplicado em 2020.

Elaboração da autora.

3.5 - Temas que surgiram da pergunta sobre realizar ações de transição ajuda no processo de adaptação/acolhimento das Crianças e famílias na EMEI?

Todas as respostas afirmam que sim, o tema é importante e necessário;

Conhecer o espaço tranquiliza as Crianças e suas famílias;
 A Criança como protagonista/empoderamento;
 Confiança das Crianças;
 Processo tranquilo e acolhedor;
 Segurança;
 Planejar;
 Cultura escolar;
 A necessidade e importância de se instituir novas práticas educacionais;
 Construção de vínculos;
 A visita à unidade pela família já ajuda muito a ambas as partes, família e Crianças;
 Políticas públicas.

A construção das escolas da Infância não pode acontecer sem esse olhar para as especificidades, os detalhes, o afeto, para o preparo de um espaço seguro, limpo, relações transparentes e que as famílias/responsáveis possam conhecer e se sentir seguros em deixar seus filhos. Uma escola que acolha as dúvidas e ansiedades dos adultos e compreenda que estão chegando e merecem atenção e esclarecimentos, pois quem conhece o trabalho são os que estão na escola.

Continuando com as reflexões a respeito do trabalho educacional:

Porém, a construção da escola democrática não é viável sem a prática de uma pedagogia indagativa, da pergunta, “em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez [...] (LIMA, 2013, p. 36).

O autor se refere não a um período, mas a todo o processo. Suas palavras aqui estão com o objetivo de reforçar que isso se faz ainda mais necessário para as recepções, principalmente quando quem está chegando é novo e não conhece o trabalho da unidade.

Sem dúvida, os exemplos citados abaixo não podem acontecer fora de um ambiente democrático, no qual se prioriza o bem-estar de todas as pessoas que compõem a escola, mas tem como central o bem-estar das Crianças.

“O afeto da gente foi muito mais anestésico para ele do que qualquer outra coisa, ele precisava de carinho simplesmente...” (PROFESSORA, T., 2021).

“...eu também vivi a experiência do CEI de mãe também, então também convivi com essa experiência da saída da CEI, do Minigrupo II para a

EMEI foi bem traumática, ela estudou na EMEI que eu era coordenadora e foi *punk*, chorou demais, foi difícil se acostumar...”(SUPERVISORA, R., 2021).

“Eu pego o meu violão e canto com as crianças. Isso acalma, alegre, vai fundo no coração...” (PROFESSOR, I., 2021).

“É muito bom quando estou andando no bairro, a criança me mostra para seus pais, me cumprimenta, me reconhece. Isso é muito gratificante” (PROFESSOR, I., 2021).

“E tem aquela outra criança que ela precisa do físico pra se acalmar, ela precisa do físico pra se sentir segura, até pra conseguir ir brincar ela precisa do contato físico” (PROFESSORA, T., 2021).

Essas declarações são fruto de estudos e conhecimentos adquiridos na prática, no fazer diário desses(as) profissionais e sem dúvida são carregadas de muitos saberes. São descrições de situações do cotidiano das Crianças, imbricadas no modo como esses(as) profissionais fazem educação, que destacam aspectos ao mesmo tempo minúcias e grandes características da Educação Infantil. São falas de quem conhece essas realidades, sim, no plural, porque no que se apresenta, cada unidade é como se fosse um mundo, com suas particularidades, conforme Waller (1961) classifica.

A alta proporção de participação dos(as) professores(as) e as famílias nos processos de decisões das unidades é um ponto central, que pode vir a desencadear mudanças - melhorias – significativas para a educação, se acontecer com certa frequência. Ambas estão diretamente envolvidas com as Crianças. Mais adiante, nos relatos apresentados pelas Mães, essa questão aparecerá.

O campo da Educação Infantil, ao que parece, ainda é muito disputado no interior das escolas, no que tange a cada um fazer o trabalho a seu modo, ou melhor, conduzir o trabalho com as Crianças seguindo regras próprias e, como muito bem diz a professora, não pode ser bem assim.

Sobre isso, vale a pena ver o que diz uma educadora:

Os professores vistos como aqueles que tem o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação (RINALDI, 2018, p. 106).

Quando se compreende essa grandeza de seu papel, não há como escapar e deixar de fazer parcerias, o que muitas vezes não ocorre, mas o trabalho na Educação Infantil implica essa prática. Para o trabalho que garante o direito das Crianças é fundamental, e

ainda, muitas vezes são os(as) professores(as) que pressionam internamente para colocar em prática e garantir uma educação humana, ainda que não seja exceção. Os que não o fazem, deixam de lado parte de sua responsabilidade como docentes.

Indo mais adiante e ampliando a compreensão do papel de uma educação que tem como princípio o respeito às Crianças, é preciso perceber que isso não surge do nada e nem é possível realizá-lo sem ter a democracia como base.

A educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa ser restringido à escola, aos atores escolares, ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional. Trata-se de “uma invenção social que exige um saber político gestando-se na prática de por ela lutar a que se junta a prática de sobre ela refletir” (Freire, 1994^a, p. 146) e, portanto, é algo que não se adquire nem chega por acaso (LIMA, 2013, p. 47).

É no fazer diário que se constroem as pequenas coisas e se avança para as grandes, numa somatória que faz diferença quando incorporada à rotina diária por meio das práticas

O olhar para além do que é realizado em sua unidade e o acolher em outra escola é aspecto que merece ser sublinhado, demonstra avanços significativos no que tange a se abrir para acolher e espera-se que seja para aprender e construir em parceria, que seja na linha de todo empenho a favor das Crianças, e na possibilidade de juntos intervirem nas políticas educacionais.

Um dado que permeia este trabalho é a respeito da COVID-19 e nisso o trio gestor das unidades destacou alguns aspectos.

Quadro. 14 – Replanejamento e alterações na rotina da escola devido a COVID-19 no que se relaciona com a transição:

A sua unidade fez alguma alteração no planejamento a respeito da transição das Crianças, devido à Pandemia do COVID-19?

Nenhuma alteração;
Adaptamos a visita das crianças e o encontro entre as professoras para o ambiente virtual;
Não conseguimos implementar ações conjuntas entre os CEI's circundantes e a EMEI, embora houvesse a vontade de fazê-lo;
Sem estudos em relação a Transição nesse período de Pandemia;
Tínhamos pensado na visitação, mas foi cancelada. Então caprichamos nos registros de percurso das turmas para ao menos apresentar para a nova Unidade o caminho seguido nesse ano de pandemia;

Com a utilização do *Classroom*, a adesão das famílias caiu bastante, e a equipe docente tem desenvolvido trabalho de marcação de final de ciclo, e de diálogo com as famílias que participam. Mas não foi possível fazer o encontro com a escola de ensino fundamental do bairro, que apresentava a fanfarra no CEMEI;

Não foi a resposta da escola quanto à pergunta acima);

Atendimentos e informações virtuais, acolhimento por vídeo-chamada e vídeos informativos;

As visitas foram transformadas em *lives*;

Como é meu primeiro ano nesta unidade, não posso relatar quais as alterações, mas certamente elas ocorreram;

Todo um plano de ação (aqui a escola se refere a plano para a transição);

Como não foi possível receber as crianças na escola, como fazemos há alguns anos, fizemos rodas de conversa com as famílias através da plataforma *Google Meet*;

Não fizemos (aqui a escola se refere a plano para a transição);

Não houve planejamento considerando a situação de pandemia;

Não foram realizadas visitas presenciais;

Substituição de visitas às EMEIs por vídeos apresentando os espaços, reuniões virtuais com as Famílias, as crianças perderam seu espaço em meio ao processo, pois não puderam ocupar os espaços das EMEIs ou expor suas dúvidas e angústias em rodas de Conversa.

Notas: respostas obtidas por meio do questionário aplicado no ano de 2020

Elaboração da autora.

3.6 – Temas que emergem da questão: sua unidade fez alguma alteração no planejamento a respeito da transição das Crianças, devido à Pandemia do COVID-19?

O tema não foi trabalhado em algumas unidades;

O Registro detalhado do percurso da Criança;

As atividades *online* e contato por telefone;

As plataformas digitais e o trabalho *online*;

As dificuldades impostas pela Pandemia e os possíveis encaminhamentos;

Plano de ação.

Duas escolas relataram nada ter feito quanto a envolver no processo de transição as famílias/responsáveis e as Crianças devido a limites impostos pela Pandemia.

Outras escolas aproveitaram as ferramentas disponíveis para realizar algum tipo de ação, considerando que nesse momento era ainda mais necessário manter as famílias /responsáveis e as Crianças muito bem-informadas, para tranquilizá-las ao máximo.

Quanto a esse aspecto, o relatório individual de cada Criança se fez ainda mais necessário. Entretanto, sem o construir em parceria com as famílias, tornou-se muito limitado, pois as professoras estavam trabalhando na forma remota com as Crianças e

esse formato enseja o surgimento de muitas dúvidas, principalmente na Educação Infantil, ainda que em sua defesa se diga que foi o meio viável.

As mudanças correspondentes aos profissionais também demandam um tempo de apropriação do trabalho na nova unidade, e isso se evidencia nas respostas. Conforme já mencionado, é um tema que envolve a todos: Crianças e adultos.

Evidenciam-se as diferenças e o modo como cada unidade educacional se organizou e realizou o trabalho no período pandêmico. Num texto de Fullan e Hargreaves (2000, p. 16), eles destacam: “*Um sistema. Dois professores. Duas escolas. Tão diferentes como o dia e a noite*”. Tantos modos de fazer: isso aponta para o bem, para as especificidades, para a educação como uma arte, mas tem o lado das perdas, quando nada se faz e as Crianças ficam sem atenção, ainda mais num período como esse.

Quadro 15 - Quadro que representa a configuração da organização da equipe gestora e corresponde a especificidades de cada Escola

Trio Gestor	Estrutura Escolar	Equipe administrativa	Equipe docente
Diretor(a), Coordenador (a) e Assistente de Direção	As escolas de Educação Infantil. E Centros de Educação Infantil	A equipe também é composta por auxiliares técnicos educacionais, agente escolar, agente de apoio e vigilância. Profissionais que fazem a limpeza, organização e alimentação são terceirizados.	Conforme especificado no quadro X. os docentes compõem o quadro das unidades com especificidades de carga horária: CEI e EMEI. E também os modelos de formação e projetos.

Fonte: documentação da SME.

Quadro elaborado pela autora em maio de 2022

A organização das unidades dessa rede, concentra - na pessoa do(a) Diretor (a) da escola - o poder de decisão e a chefia imediata da equipe. Os auxiliares técnicos educacionais trabalham no apoio tanto na parte administrativa como aos(as) professores(as) nas ações pedagógicas com as Crianças. A Coordenação Pedagógica é responsável também pela formação docente em serviço. “É como dizer que ao coordenador pedagógico é requisitada uma tarefa não apenas organizacional, mas, sobretudo, formadora, em defesa da qualidade educativa dentro do programa educativo” (BONDIOLI, 2013, p. 130).

Para melhor compreensão do papel da equipe gestora dessa rede, foram anexadas as funções de cada membro da equipe, estabelecidas em Lei.

Apresentação da rotina de um dia da Criança no Centro de Educação Infantil (CEI)

- Turma de Minigrupo II. É uma amostra e corresponde a um dia de trabalho.

Há algumas diferenças e semelhanças entre as Escolas de Educação infantil, CEI e EMEI. Os dados do questionário mostram um pouco da realidade da rede municipal de educação e as especificidades de cada unidade. Isso se explicita na quantidade de Crianças atendidas e no formato do trabalho desenvolvido. Por exemplo, no caso do CEI, o atendimento é em tempo integral e a quantidade de Crianças é menor que nas EMEIs. Há outras realidades a respeito do número de Crianças nos Centros de Educação Infantil. Conforme já apresentado, os Bebês e as Crianças que frequentam o CEI têm idade entre zero e três anos e 11 meses, com direito a permanecer na unidade por dez horas diárias, de segunda-feira a sexta-feira. Quando a família solicita alterar essa quantidade de horas, as Crianças permanecem na unidade escolar um mínimo de cinco horas. Para isso, precisa ser feita uma solicitação formal e ter autorização pela supervisão escolar. É importante destacar que a higienização, alimentação e horário de sono são planejados, organizados e, em algumas situações, acompanhados pelos(as) professores(as) e outras ações são feitas pelos(as) professores(as), como servir alimentação, as trocas de fraldas e de roupas, dentre outras. As atribuições dos(as) professores(as) de educação de CEI, CEMEI e EMEI têm diferenças como, por exemplo, os(as) de EMEI não fazem troca de roupas, fraldas e higienização. Quando surge a necessidade, são os(as) auxiliares técnicos(as) educacionais os(as) incumbidos(as) da ação, ainda que os(as) professores(as) acompanhem.

As atribuições estão no Decreto nº 54.452 de 10/10/2013, que instituiu o Programa Mais Educação. A partir desse decreto não houve alterações até agora (2022). Além do que compete a cada professor(a), há também a forma de organização dos agrupamentos. A maioria das salas nos Centros de Educação Infantil conta com mais de uma turma, e há situações em que quatro turmas ficam juntas, enquanto nas EMEIs isso ocorre em menor proporção, até devido à quantidade de Crianças de cada faixa etária. Ainda sobre as diferenças: a Educação Infantil na etapa de quatro anos a cinco anos e 11 meses se dá nas EMEIs e foi tornada obrigatória a partir da Lei nº 11.114/05 de 16 de maio de 2005. Já a educação oferecida na primeira etapa, no CEI, é direito da Criança, mas como opção da família/responsável legal pela Criança, desde a Constituição Federal de 1988, conforme já apresentado no capítulo anterior.

A legislação municipal mais recente, que determina esse formato de organização, está explicitada na Orientação Normativa 54, como segue:

Instrução Normativa SME nº 54 (DOC de 14/12/2021, páginas 12 a 14) Dispõe sobre a organização das unidades de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino fundamental e médio, dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022 e dá outras providências (SÃO PAULO, 2021).

Com base nas descrições dos quadros a respeito do trabalho do(a) Professor(a) de CEI, utiliza-se como exemplo um dia no CEI e na EMEI.

Os quadros seguintes representam um exemplo e sem dúvida são um recorte do trabalho para ilustrar questões do texto. Nesse sentido, é necessário compreender a diversidade de experiências dessa tão grande rede de ensino.

Quadro. 16 - Trabalho do professor(a) de CEI com agrupamento de minigrupo II

Manhã	Tarde
• Receber as Crianças e suas famílias; • Acompanhar as Crianças nas suas construções, muitas vezes com jogos, brincadeiras livres, recolhimento das Crianças; • Ajudar as Crianças na higienização das mãos; • Levar as Crianças para refeitório para tomar o café da manhã e acompanhar, ajudar, observar, incentivar, muitas vezes servir a Criança nesse processo; • Acompanhar as Crianças no banheiro: higienização das mãos e uso do mesmo, para as Crianças que necessitem; • Organização de uma roda de conversa e apresentação da rotina do período; • Preparação do ambiente para brincadeiras ou construções: artes, brincadeiras livres, exploração de livros, atividades externas, nos parques, quadras etc; • Higienização das mãos para o preparo da alimentação – Fruta/suco, esse horário denominado de “colação”; • Uso do banheiro para lavagem das mãos e caso alguma Criança precise, para outras necessidades; • Organização para roda de leitura; • Preparação e desenvolvimento de outras brincadeiras e experiências • Organização para o almoço: higiene das mãos e atividades de relaxamento;	• Acompanhar as Crianças no período do repouso; • Verificar as agendas e, quando necessário, escrever para a família; • Ler o caderno de passagem, tomando conhecimento das informações passadas pela professora do período da manhã; • Ajudar as Crianças no despertar; • Junto com as Crianças, ir organizando a sala de modo que facilite a escolha de brinquedos, ou outros objetos, pelas Crianças; • Higienização e uso do banheiro pelas Crianças e acompanhamento do(a) Professor(a); • Organização para tomar o lanche da tarde; • Acompanhamento das Crianças nesse horário da refeição: oferecendo alimentos, incentivando, observando...; • Finalizada a refeição, acompanhamento às Crianças no uso do banheiro/higienização das mãos; • Na sala de referência – em roda de conversa, apresentar a rotina da tarde; • Organizar o espaço para as brincadeiras, experiências com artes, jogos, brincadeiras de faz-de-conta... • Organização do espaço para momento da leitura de histórias, poemas, contos... • Higienização e preparação para o jantar;

● Acompanhamento no almoço, seguindo o mesmo exemplo do horário do café da manhã; ● Acompanhamento das Crianças no uso do banheiro, higienização das mãos, escovação dos dentes das Crianças; ● Acompanhamento das Crianças no horário do descanso. ● Nesse horário o(a) professor(as) olha as agendas, escreve quando necessário, preenche diário, faz relatório de passagem... ● Recebe o(a) professor(a) do período da tarde e ambos trocam informações e ideias a respeito do trabalho. ● Durante esse período, o(a) Professor(a) tem 15 minutos de intervalo, durante o qual o(a) Auxiliar Técnico(a) Educacional fica com a turma.	● Acompanhamento no jantar: servido, incentivando, observando... ● Acompanhamento as Crianças para higienização, uso do banheiro; ● Organização de jogos, brincadeiras para se preparar para receber as famílias que vem buscar as Crianças; ● Fazer a chamada do horário da tarde; ● Fazer relatório no caderno de passagem e organizar a sala para finalizar o dia.

Fonte: Dados das entrevistas com os(as) professores(as). Quadro elaborado pela autora em maio de 2022

3.7 – A apresentação dos dados do quadro e as entrelinhas

A rotina de um dia no Centro de Educação Infantil vai além do explicitado no quadro pois, em cada ação apresentada, uma série de outras demandas vêm em seguida. Como exemplo, os conflitos que surgem entre as Crianças e os(as) Professores(as), as demandas extras de situações desconfortáveis no grupo, o preparo para a realização de cada experiência, brincadeiras, exploração dos parques, as doenças e os acidentes, dentre outras.

Nem sempre a realização das experiências ocorre conforme planejado e esperado pelo(a) professor(a) e pelas Crianças, exigindo rever a sequência e como fazê-la.

São claras a importância e a necessidade de se ter um planejamento para melhor realizar o trabalho com as Crianças. O trabalho na Educação Infantil não é possível no improviso, ainda que intercorrências imponham mudanças de rota.

3.8 – Uma amostra de um dia de vida num Centro de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo

Quadro 17 - Apresentação da rotina de uma Criança na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) – Infantil I

Manhã	Intermediário	Tarde
● Acolhimento – chegada das Crianças, pegam um brinquedo para a espera das demais. ● Contagem – a professora faz a chamada e contagem da quantidade de Crianças na turma do dia, com ilustração e escrita dos nomes na lousa. ● Calendário – acompanha o calendário com as Crianças, o mês, o dia, a semana e ano. ● Rotina – a professora escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. ● Higiene das mãos. ● Refeição - Café da manhã. ● Sala de vídeo e música. ● Pátio – brincadeiras com motocas. ● Parque - área livre ● Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias... ● Troca de professor(a).	● Turma da manhã. ● Higiene das mãos e uso do banheiro. ● Refeição – Almoço. ● Higiene e escovar os dentes. ● Desenvolvimento de projetos, como: alimentação, brinquedos e brincadeiras, entre outros (cada professor(a) ou escola desenvolve o seu). ● Organização da sala e saída. ● Turma da tarde ● Acolhimento – chegada das Crianças, pegam um brinquedo para a espera das demais. ● Contagem – a professora faz a chamada e contagem da quantidade de Crianças na turma do dia, com ilustração e escrita dos nomes na lousa. ● Calendário – acompanha o calendário com as Crianças, o mês, o dia, a semana e o ano. ● Higiene das mãos e uso do banheiro. ● Refeição – Almoço. ● Higiene e escovar os dentes. ● Troca de professor(a).	● Rotina – o(a) professor(a) escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. ● Sala de vídeo e música. ● Pátio – brincadeiras com motocas. ● Parque - área livre. ● Brinquedoteca. ● Higiene das mãos e uso do banheiro. ● Refeição – lanche. ● Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias... ● Organização da sala e saída.

Fonte: Dados das entrevistas com os(as) professores(as).

Elaboração da autora, maio de 2022.

Quadro. 18 - Apresentação da rotina de uma Criança na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) – Infantil II¹⁷

Carga horária de oito horas.

Período da manhã	Período do intermediário	Período da tarde
• Acolhimento – chegada das Crianças, pegam um brinquedo, recursos como massinha, lápis de pintas e papel para a espera das demais. Esta atividade é livre, sem a intervenção da professora – nesse momento a mesma faz a recepção das Crianças que vão chegando e muitas vezes resolvendo questões das famílias etc. • Contagem – a professora faz a chamada e contagem da quantidade de Crianças na turma do dia, com ilustração e escrita dos nomes na lousa. • Calendário – acompanha o calendário com as Crianças, o mês, o dia, a semana e o ano. • Rotina – a professora escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. • Higiene das mãos. • Refeição - Café da manhã. • Sala de vídeo e música • Pátio – brincadeiras com bicicletas, bolas,	• Turma manhã. • Higiene das mãos e uso do banheiro. • Refeição – Almoço. • Higiene e escovar os dentes. • Desenvolvimento de projetos, como: alimentação, artes, brinquedos e brincadeiras, entre outros (cada professor(a) ou escola desenvolve o seu). • Organização da sala e saída tem diferentes formatos. • Turma tarde • Acolhimento – chegada das Crianças, pegam um brinquedo ou objeto: lápis, papel, massinha, materiais reciclados, jogos, quebra-cabeça para a espera das demais. • Contagem – a professora faz a chamada e contagem da quantidade de Crianças na turma do dia, com ilustração e escrita dos nomes na lousa. • Calendário – acompanha o calendário com as Crianças, o mês, o dia, a semana e o ano. • Higiene das mãos e uso do banheiro. • Refeição – Almoço. • Higiene e escovar os dentes. • Troca de professor(a).	• Rotina – o(a) professor(a) escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. • Sala de vídeo e música. • Pátio – brincadeiras com motocas. • Parque - área livre. • Brinquedoteca. • Higiene das mãos e uso do banheiro. • Refeição – lanche. • Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias... • Organização da sala em parceria com as Crianças momento da saída.

¹⁷ O Infantil I e II têm uma rotina muito parecida, o que diferencia são as experiências construídas pelas professoras, em muitos casos as Crianças brincam juntas nos parques e nas horas das refeições. As professoras(os) têm uma certa autonomia para organizar esses momentos.

bambolês, música, jogos de amarelinha. ● Parque - área livre: correr, subir, descer, pular... ● Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias, contatos com livros, revistas, gibis, tecidos, lãs, recursos da natureza... ● Tem experiências de espaços denominados de laboratórios em que é possível as Crianças realizem investigações. ● Troca de professor(a).		

Fonte: Dados das entrevistas com os(as) professores(as).

Construção da autora, maio de 2022

Quadro. 19 - EMEI – Período integral

Carga horária de seis horas

Período da manhã – das 7 às 11 horas	Período da tarde – das 11 às 15 horas
● Acolhimento – chegada das Crianças, pegam um brinquedo para a espera das demais. ● Contagem – a professora faz a chamada e contagem da quantidade de Crianças na turma do dia, com ilustração e escrita dos nomes na lousa. ● Calendário – acompanha o calendário com as crianças, o mês, o dia, a semana e o ano. ● Rotina – a professora escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. ● Higiene das mãos. ● Refeição - Café da manhã. ● Sala de vídeo e música. ● Pátio – brincadeiras com motocas. ● Parque - área livre.	Rotina – a professora escreve e/ou desenha a rotina do dia na lousa. Higiene das mãos e uso do banheiro. Refeição – Almoço. Higiene – Escovar os dentes. Sala de vídeo e música. Parque - área livre. Brinquedoteca. Refeição – lanche. Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias...

• Sala de aula – cantos de brinquedos e desenvolvimento de propostas com tinta, massinha, histórias... • Troca de professora.	Organização da sala e saída.

Fonte: Dados das entrevistas com os(as) professores(as).

Elaborado pela autora em maio de 2022.

O almoço na escola se inicia às 10:30 horas, e tem turma que almoça com o(a) professor(a) da manhã, e a professora da tarde inicia com a escovação dos dentes, nesse exemplo - pois as unidades têm autonomia para organizar os horários de acordo com as decisões do grupo. Isso sempre acontece quando do planejamento de organização das unidades, no início de cada ano.

É visível como o educar e cuidar ficam evidentes no trabalho dos(as) professores(as) da Educação infantil. O exemplo citado explicita o trabalho muito pautado no fazer “braçal”, além das ações do pensar.

No cotidiano ocorrem outras demandas, tais como a Criança que adoece, exigindo atenção diferenciada e encaminhamentos realizados pelo(a) Professor(a), quando surge necessidade de cuidados especiais além dos já realizados rotineiramente. Os casos de acidentes, além de causar preocupações e dedicação especial no tratamento e encaminhamento, nem sempre são situações bem compreendidas pelas pessoas que estão de fora da situação - o que em muitos casos desencadeia tensões e conflitos entre profissionais e famílias/responsáveis.

Ainda que cada turma tenha um(a) Auxiliar Técnico(a) Educacional no apoio, o conjunto da realização do trabalho fica sob a responsabilidade do(a) professor(a).

Toda as particularidades relacionadas à carga horária de trabalho, organização e formas do que compete aos Professores(as) - tanto do CEI como da EMEI - são explicitados na Instrução Normativa SME nº 54:

Compete destacar que mesmo sendo professoras da educação Infantil ambos têm especificidades nas suas funções e na carga horária de trabalho e modos. A legislação em vigência, é a Instrução Normativa SME nº 54 (SÃO PAULO, 2021, DOC de 14/12/2021, páginas 12 a 14).

São determinações para os(as) professores(as) da Rede municipal:

Art. 8º - Os profissionais da educação em exercício nas unidades educacionais deverão participar das atividades propostas no período de organização escolar, da análise coletiva dos registros que compõem a documentação pedagógica e dos estudos do Currículo da Cidade, das

reuniões pedagógicas e das jornadas pedagógicas – para a educação infantil, dos Conselhos de Classe, se for o caso, dos grupos de formação continuada, da avaliação do trabalho educacional, dentre outras propostas de trabalho coletivo, considerando-se, para efeitos de remuneração, as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme legislação em vigor (SÃO PAULO, 2021).

A carga horária dos(as) professores(as) da primeira etapa da educação é chamada de ‘carga fechada’ e compreende a 30 horas semanais, sendo 25 horas de trabalho pedagógico com as Crianças, três horas semanais de formação no Projeto Especial de Ação (PEA) e duas horas de planejamento e outros trabalhos pedagógicos, conforme estabelecido na legislação (INSTRUÇÃO NORMATIVA SME Nº 54-2021).

Os(as) professores(as) que trabalham com as Crianças da segunda etapa da Educação Infantil só têm carga horária fechada correspondente a 30 horas se estiverem com turmas. Caso estejam no módulo¹⁸, sua carga horária é de 20 horas, e, portanto, não participam das formações em serviço, nem dos horários de planejamento, organização de outros trabalhos pedagógicos etc. Essa orientação consta da mesma Normativa.

É visível a falta de compreensão de que o(a) Professor(a) responsável por trabalhar com todas as turmas em algum momento precisaria ser bem mais preparado(a) e com mais tempo para planejar em conjunto com o(a) professor(a) titular da sala, ou mesmo quando se opta por fazer projetos paralelos. Em qualquer situação, o tempo - para planejar, preparar material, o ambiente - é necessário.

Fica evidente que o(a) professor(a) do módulo que compõe o quadro das EMEIs é sem dúvida muito prejudicado. Essa é outra discussão importante, mas que aqui tem seus limites de maior exploração, e se espera que outras pesquisas deem conta disso.

3.9 – Ainda a respeito das alterações no planejamento devido à COVID 19, as respostas são

Em relação a respostas das questões correspondentes a alterações do planejamento das unidades a respeito do tema transição, em decorrência dos impactos da pandemia (COVID-19), 68,8% responderam que fizeram o replanejamento, e isso aparece também quando cada profissional apresenta as ações realizadas com as famílias, com outros profissionais da educação e toda a reorganização das unidades para o atendimento à

¹⁸ São as professoras(os) que não tem salas de aulas atribuídas no início do ano, ficam cobrindo as faltas das profissionais que faltam ao trabalho. São classificados de: professores volantes/Professores do módulo.

comunidade escolar. Apenas 31,3% responderam não ter feito mudanças no planejamento. Um número considerável, diante do cenário vivido e ainda com toda orientação e determinações legais, ainda que sejam questionáveis.

Mais uma vez essa resposta pode representar equívocos, pois todas as escolas foram praticamente obrigadas a realizar alterações no seu modo de fazer, devido às condições impostas pela pandemia. O distanciamento social implicou se atender às unidades no formato *on-line*. Portanto, de algum modo a unidade precisou fazer alguma coisa. Pode até ser que esse atendimento *on-line* tenha ficado restrito a informar à família para onde a Criança foi encaminhada, mas foi realizado junto com o relatório da Criança, ainda que este último seja questionável.

Também é preciso destacar que essas duas escolas deixaram de fazer duas ações importantes e necessárias: acolher e trabalhar melhor com essas famílias que - além de tudo - ainda vivenciaram mais uma transição. Ao que parece, isso se deu sem os subsídios necessários para que, com mais segurança e tranquilidade, continuassem a fazer sua parte no que corresponde à educação de seus filhos.

A pandemia impôs uma série de obstáculos, como não se ter acesso para visita às unidades, conhecê-las de perto, tanto para pais/responsáveis como as Crianças. Foi uma transição com rupturas marcantes, para todos os envolvidos nesse processo.

É possível imaginar os desafios enfrentados também pelas equipes gestoras, devido às condições objetivas do cenário pandêmico. Entretanto, o fato de algumas equipes terem tido condições de realizar atividades - considerando o contexto de isolamento social - indica essa possibilidade e potencialidade das unidades.

Ao que parece, em várias situações se desconsideram contextos e situações da vida das Crianças, que merecem um tratamento diferenciado em tais circunstâncias. Não é possível afirmar que as ações realizadas pelas escolas resolveram os problemas das Crianças e de suas famílias quanto à transição, mas sem dúvida pode ter contribuído para que isso ocorresse da forma mais favorável.

Os eventos de preparação são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca do processo (BAPTISTA e NEVES, 2016, p. 4).

Quadro. 20 - Representativo das ações realizadas na rede municipal de Educação de São Paulo sobre a transição das Crianças do CEI para EMEI e sugestões.

O que já acontece nas unidades (no que se refere à transição)	O que mais pode ser feito a respeito da transição das Crianças do CEI para EMEI
1) Apresentação da unidade para as famílias e Crianças; 2) Entrevista; 3) Rodas de conversas com equipes e famílias; 4) Relatórios das Crianças; 5) Garantia da temática da transição no Projeto Político-Pedagógico; 6) Confraternização de fechamento de ciclo; 7) Diálogo permanente; 8) Lives; 9) Conversar nas plataformas virtuais; 10) Plano de ação para tratar assuntos da transição.	11) Fazer atividades de integração durante o ano e não só no final. 12) Realizar formação em contextos envolvendo as equipes das escolas do território durante o ano. 13) Organizar colegiados envolvendo as Crianças para, de fato, elas poderem dar sugestões, construir, tanto apontando o que gostariam de ter na nova unidade, como o que deixam de legado para as Crianças que ficam e as que vão chegar. 14) Garantir momentos para essas ações tanto num planejamento coletivo, como na elaboração do calendário escolar. 15) Planejar com toda equipe os inícios e finais de ano. 16) Realizar seminários envolvendo as famílias/responsáveis das Crianças a esse respeito. 17) Confraternização de início de ano letivo, possibilitando às pessoas se conhecerem em ocasião festiva.

Fonte: Dados dos questionários.

Quando elaborado pela autora, maio de 2022

A apresentação do quadro acima não está relacionada com a ideia de oferecer modelos prontos a serem seguidos pois, conforme já mencionado, cada unidade tem suas especificidades e:

Ainda que as idéias sejam acessíveis, não oferecemos passos ou receitas: pretendemos fazer com que os professores percebam que possuem uma profissão emocionalmente apaixonante, profundamente moral e intelectualmente exigente (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p. xii).

Deve-se concordar com a citação e ainda estender seu sentido a outros profissionais da educação, como no exemplo de São Paulo, o “Trio Gestor”.

É inegável que não se pode desconsiderar todas as orientações da legislação a respeito da responsabilidade para com a continuidade dos processos escolares. A Instrução Normativa SME nº 02/2019 determina que:

VI - o Currículo da Cidade enquanto política educacional de articulação entre a educação infantil (CEMEI, CEI, EMEI e EMEBs) e o ensino fundamental e como premissa para o planejamento das propostas pedagógicas (SÃO PAULO, 2019).

Argumenta-se aqui que é necessário o aprofundamento das experiências escolares no que corresponde ao trabalho educacional com Crianças tão pequenas. O debate sobre a qualidade da educação precisa ser realizado o tempo todo, atingindo o *micro* – neste caso, as Unidades. A consolidação de um modo de fazer sensível em suas práticas e que integre o educar e o cuidar, que dialogue com as continuidades dos processos educacionais, mesmo em caso de mudanças de ciclo - neste caso, de unidades educacionais, um ambiente todo novo para as Crianças e suas famílias, bem como para a escola também, um mundo de novidades. A escola não pode ser “...uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto” (FREIRE, 1996, p. 30).

Essa afirmação de Freire não pode e nem deve se referir a nenhuma instituição escolar, muito menos às de Educação Infantil. A Infância deve ser tratada com a grandeza que representa. Portanto, todo cuidado nos detalhes ainda é pouco.

A autora (abaixo) também apresenta nesse bojo dos cuidados o ambiente como central na acolhida das Crianças e de suas famílias/responsáveis. Assim, é possível concordar que “O ambiente precisa ser convidativo à criação, com materiais de artes variados dispostos esteticamente e adaptado à faixa de idade das Crianças...” (SOARES, 2017, p. 71).

A questão dos vínculos aparece e sem dúvida tem centralidade, principalmente no trabalho com as Crianças, e aparece em muitas falas - tanto dos(as) profissionais quanto das Mães. Assim,

Entre as contribuições da pedagogia sistematizada por Emmi Pikler, um ponto importante a ser considerado é o investimento na construção do vínculo afetivo principalmente durante os cuidados. A partir do relacionamento seguro e sadio com o adulto, o bebê vai se conectando consigo com o outro e com o mundo expresso ao seu redor (SOARES, 2017, p. 82).

Ainda que essa afirmação esteja diretamente relacionada com os Bebês, compreende-se que ela também é válida para outras etapas e das mais diferentes formas, como: Conversar com as Crianças, olhando para elas, ouvir de fato o que elas estão dizendo e fazer as devidas intervenções, organizar ambiente e brinquedos de forma que lhes possibilite acolhimento, respeito, autonomia, curiosidade. É preciso respeitar seus pertences, seus tempos e tantas outras formas de construção de vínculos com as Crianças maiores. Os adultos têm que, principalmente, ser verdadeiros e transparentes para com elas, mantendo uma postura coerente entre o discurso e a prática.

No próximo capítulo será focalizada a compreensão dos(as) Professores(as) e dos(as) Supervisores(as) de Ensino no que se refere à temática da transição das Crianças do CEI para EMEI, contribuição que se acredita fundamental para se pensar as Políticas de Educação implementadas neste município, partindo do ponto de vista dos que estão trabalhando diretamente com as Crianças e acompanhando seus processos no geral e, neste caso específico, os(as) Docentes. Eles(as) têm muito a dizer, assim como pode também contribuir o olhar da Supervisão Escolar, que acompanha várias escolas e a própria implementação das políticas educacionais, numa rede grandiosa como a do município de São Paulo.

CAPÍTULO 4 – O campo empírico: a transição das Crianças do CEI para EMEI a partir do olhar e vivências de Professores(as) e da Supervisão Escolar

“A transição existe para todo mundo, mas pode ser cuidada e bem feita...”

(PROFESSORA, A. F., 2021).

Para tratar desse assunto houve a contribuição de oito professoras, um professor, quatro supervisoras e um supervisor, que apresentaram suas visões a respeito do tema da transição escolar na primeira etapa da educação básica. Finalizando o capítulo, há contribuições das Mães que introduzem aspectos tratados no capítulo seguinte, a partir das vivências das famílias.

As profissionais entrevistadas foram convidadas pela autora, e algumas delas foram companheiras de jornada. Outras foram indicadas por colegas professores(as) e supervisoras da mesma rede. Ter a contribuição dessas pessoas revelou-se acertado para tratar de tema tão “caro”. Sem dúvida, muito ainda pode ser estudado a esse respeito.

A pandemia da COVID-19 colocou alguns limites para a realização do trabalho de campo, mas para isso o caminho foi feito, principalmente ao encontrar pessoas comprometidas com a educação das Crianças,

O convite para as entrevistas se deu por meio das redes sociais (*WhatsApp* e *Facebook*), e-mails e telefone. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2021, pela plataforma do *Google Teams*, disponibilizada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP.

Esta pesquisadora enviou o termo de autorização para cada pessoa e com isso as entrevistas puderam acontecer. Procurou-se deixar cada pessoa entrevistada à vontade para falar, com a câmera aberta ou fechada, e responder as perguntas que quisessem, sem nenhuma imposição de responder às que não lhes fossem confortáveis.

A autora agendou o horário das entrevistas com cada pessoa, e as iniciou explicando seu roteiro. Os(as) entrevistados(as) ficaram em liberdade para falar também o que desejassem - além das perguntas feitas pela pesquisadora. As entrevistas duraram em média uma hora, foram gravadas e transcritas – muitas de suas partes ajudaram na composição deste texto.

Os dois quadros apresentam um breve perfil dos(as) profissionais entrevistados(as).

Tabela 1 - Perfil das Professoras(or) entrevistadas(o)

Professores (iniciais dos nomes)	Idade	Formação	Tempo de Magistério	Tempo no Cargo na Rede Municipal de SP	Região em que atua em 2021	Agrupamento em que trabalha em 2020/2021
A. F.	44	Administração Pedagogia Pós- Graduação	19 anos	13 anos	Zona Sul- DRE Ipiranga	Minigrupo II
B.		Magistério Letras Pedagogia	20 anos	19 anos	Zona Norte - Freguesia do Ó	Infantil I e II
I.	37	Pedagogia	4 anos	12 anos	DRE Campo Limpo	Infantil I
L.	34	Física Pedagogia Mestrado em Ensino de Ciências e Formação de Professores	4 anos e 6 meses.	3 anos	Zona Sul - DRE Santo Amaro	Berçário I
M. H.	43	Magistério Pedagogia Pós- Graduação em Educação Infantil e Cultura da Infância e Neuropsicoped agia	16 anos	16 anos	Zona Sul- DRE Santo Amaro	Berçário II 0 a 3 anos
M. P.	47	Pedagogia e cursos de Pós- Graduação	17 anos	17 anos	Zona Leste - DRE São Mateus	Infantil 2 e Minigrupo I
R. Q.	57	Pedagogia e Psicologia	31 anos	17 anos	Zona Sul -DRE Ipiranga	Minigrupo I e Infantil I
R. S.	45	Pedagogia	22 anos	4 anos		Infantil I

				Zona Leste-DRE São Mateus
T.	Magistério Administração Pedagogia	33 anos	16 anos	Zona sul DRE - Minigrupo II Ipiranga

Fonte: dados das entrevistas

Quadro elaborado pela pesquisadora em abril de 2021

Este quadro apresenta um breve perfil das supervisoras e do supervisor entrevistado.

É importante destacar que cada profissional acompanha em média 13 escolas, mas pode ser um pouco mais, ou um pouco menos, de acordo com as demandas de cada região e situação de quantidade de profissionais em cada Diretoria Regional de Educação.

O supervisor entrevistado tinha se aposentado no ano anterior à entrevista, porém considerou-se ter ele informações importantes e por isso foi convidado a dar seu depoimento.

Tabela 2 - Perfil das Supervisoras(or) escolar entrevistadas(o).

Supervisores (Iniciais dos nomes)	Idade	Formação	Tempo no Cargo	Tempo de Magistério	Região onde atua
L.	39	História Especialização em História / Mestrado Doutoranda em Educação	4 anos	18 anos	Sul - DRE Santo Amaro
L.		Magistério / Graduação e Pós-Graduação em Fisioterapia/Pedagogia	3 anos	28 anos	Zona Leste - DRE Itaquera
M.	55 anos	Psicologia / Mestrado (Gestão democrática na escola pública)	11 anos	25 anos	Parada de Taipas - DRE Pirituba
R.	39	Enfermagem / História / Pós-Graduação (Fundamentos de uma educação para o pensar) Mestrado (Contribuições do Teatro do Oprimido na formação dos professores)	Iniciando no cargo	14 anos	Sul - DRE Santo Amaro
V.		História / Mestrado (Sobre as escolas do ensino médio) / Doutorado (Trabalho Colaborativo de Autoria com adolescentes do Ensino Fundamental) Pós-Doc.	Aposentado	35 anos	Zona Sul - DRE Ipiranga

Fonte: Dados das entrevistas

Construção da autora, abril de 2022

O texto está composto de oito subitens, nos quais busca-se abordar aspectos da educação dando ênfase para a transição das Crianças no que tange aos fechamentos de ciclos e inícios de outros, na trajetória escolar.

Fomos buscar em Marin aspectos que dialogam com a realidade da escola, a partir da colaboração do(as) professor(as) (o) e supervisor(as) (o).

De fato, a escola não é mesmo um objeto só, mas muitos que dependem da construção que fazemos deles. Conhecê-los é fundamental para que se saiba, no micro, no macro e na macropolítica, onde e como agir (MARIN, 2014, p. 81).

É nessa perspectiva que se compreende e define a escola, e aqui se trata das escolas de educação infantil, que têm suas especificidades. E ainda, como nos afirma Rinaldi, (2018) e Waller (1961), a escola é um organismo vivo. “*Um organismo vivo permanece o mesmo, e a escola para as crianças pequenas nunca é a mesma de um dia para outro* (RINALDI, 2018, p. 160).

Numa construção que envolve a comunidade como um todo, cada pessoa que dela faz parte tem o seu modo de compreendê-la e vivê-la, e nisso estão as crianças. Com suas alegrias, medos, desejos, conhecimentos etc. Para os estudiosos das infâncias, Baroukh e Fonseca, a infância é:

A infância não é uma etapa de preparação para a vida adulta, um estado de falta e imaturidade, mas é a vida mesma das crianças. Mais do que uma etapa de desenvolvimento da vida considerada em uma perspectiva cronológica, ela é uma condição humana, uma maneira peculiar de ser e estar no mundo (BAROUKH E FONSECA, 2022, p.27).

Nesse sentido, é fundamental considerar todas as suas manifestações de desejos, participação, anseios, medos, raivas, expectativas etc. Nas palavras das professoras, tudo isso acontece, elas são testemunhas vivas das Crianças para além do referencial teórico.

Falk (2011), na atualidade sem dúvida um dos principais estudiosos a respeito das Crianças, deu contribuição insubstituível e de alto nível ao falar das Crianças de zero a três anos de idade. Considera-se que sua afirmação é atual e merecedora de destaque.

Apesar das contradições que o cercam, o século XX pode ser lido desde a perspectiva de inúmeras iniciativas pela consolidação de um conjunto de direitos sociais enunciados e anunciados pela Revolução Francesa. O direito à infância, hoje negado pela escola infantil que escolariza e precocemente transforma a criança em escolar, é ativamente cultivado

nesta experiência iniciada nos anos 40, nas práticas e ensinamentos decorrentes desta singular experiência liderada por Emmi Pikler em Budapeste (Hungria) (FALK, 2011, p. 9).

Ainda que seja experiência em outro país, situações de outra época, que nos dias de hoje percebe-se que, na rede de São Paulo, é possível encontrar muito do que a autora apresenta.

Nas contribuições - tanto de profissionais como das Mães - isso fica muito evidente, apesar da construção feita no sentido de garantir os direitos das Crianças. Por sinal, as colocações das professoras (o) e das supervisoras (o), com grau de profundidade e conhecimento não só do trabalho de organização da rede como das Crianças, da etapa em específico dos 3 anos e todas as nuances da transição. Se referem a questões dos desafios das suas atribuições, como enxergam esse tema as questões relacionadas da escola com aspectos de determinações das políticas educacionais, ambas estão estreitamente ligadas.

Na contribuição de profissionais da educação, antes de qualquer coisa, observa-se a existência de um compromisso ético no fazer educação, especificamente na educação de Crianças tão pequenas. O momento das entrevistas e depois, voltando ao texto, é perceptível que foi e é momento de reflexão e aprendizagem. Pensar sobre isso leva a Paulo Freire:

Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa, para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles (FREIRE, 1979, p.50).

Voltando às questões sobre trilhar o caminho da pesquisa, é com essa compreensão que se precisa conhecer a realidade para nela intervir. Muito do que se vê a respeito da educação das Crianças precisa melhorar, e impulsiona os(as) profissionais à ação, num fazer cotidiano e sem descanso.

4.1 - A percepção dos profissionais de educação a respeito do trabalho nos inícios e finais de ano, com as Crianças e as suas famílias:

A partir desse leque de constatações e contribuição dos(as) professoras, é possível afirmar o quão complexas são as realidades vividas ano a ano – para os(as) profissionais

da educação e para toda comunidade escolar. Crianças e famílias vão embora e outras chegam, lidam com as despedidas e as chegadas.

Nesse sentido, todo ano (os)as docentes iniciam uma nova construção - Crianças, famílias, colegas, conhecimentos, modos de fazer, organização de espaços, materiais, projetos. Trata-se de situações “novas e velhas” que se somam, com expectativas, medos, desejos, ansiedades, esperanças, objetivos. Isso faz parte da vida de professores(as), ano a ano. E no final, é preciso deixar ir analisar o que faltou, o que deveria ter sido feito, é um trabalho avaliado o tempo todo. Esses aspectos aparecem nas colocações das professoras.

“A transição existe pra todo mundo, mas pode ser cuidada e bem feita, apesar de ter muita dúvida, acho que a maior angústia é “pra qual escola eu vou?” (PROFESSORA A.F., 2021).

“...a gente sente um medo nas crianças do novo né, “que espaço é esse?”, “quem eu vou encontrar lá?” “essas crianças são muito grandes”, mas existe uma curiosidade muito grande de como é o parque, do que pode brincar, o que pode fazer. Existe também na hora que entra na sala e vê aquelas mesas grandes eles querem sentar-se, querem ver como que é, ter a experiência disso, e muitos nem alcançam o pé porque são ‘pititinhos”, mas é a curiosidade e ao mesmo tempo, como a gente foi para uma unidade muito próxima e existem materiais que são em comuns nas unidades, então tinha o colchão e foi a primeira coisa que eles: “olha, eles têm colchão também!”. A mesa eles perceberam que eram grandes, mas o receio eu acho que é o receio do novo mesmo, assim: “ai, como eu vou pra esse lugar?”, e existe uma fala no CEI para as crianças que vão pra EMEI: “na EMEI papai e mamãe não podem entrar”, então acho que isso amedronta mais ainda” (PROFESSORA A. F., 2021).

“Quando eu fui pra essa EMEI pra levar as crianças, a gente percebia as que ficavam mais grudadas na gente e as que já corriam, iam entrando e conquistando aquele espaço, mas o sentimento é diferente pra cada um, mas existe, existe um receio né: “ah, minha mãe não pode entrar”, “papai não vai me levar até a porta”, “se a professora é brava?”. Se tem brinquedos na sala é uma coisa que eles tinham muita dúvida e aí eles perceberam que não tem brinquedo na sala e aí eu falei: “naquela escola não tem brinquedo, mas pode ser que você vai para outra escola e lá pode ter, cada escola tem uma organização” (PROFESSORA A. F., 2021).

“Uma das coisas que eu percebo muito é que a criança que vem do CEI ela tem uma bagagem de convivência social muito maior do que aquela criança que vai direto de casa pra EMEI. Então a criança que vai direto de casa para EMEI é a criança que chora mais para permanecer na escola, é a criança que tem mais dificuldade de se relacionar, então a gente vê muitos ‘reizinhos mandões’ digamos assim, que ainda está naquela fase de que “tudo é meu, tem que satisfazer a minha vontade” porque muitas vezes em casa é essa relação que a criança tem, vive com adultos, às vezes com um ou dois irmãos no máximo e não tem essa

relação social ou de trocar, de partilhar. E as crianças que vão do CEI elas já vêm com isso construído então já tem todo um trabalho desde lá de pequenininho menos de um aninho vivenciando isso”. (PROFESSORA, B. 2021).

“...é que elas são mais autônomas, elas chegam à EMEI com desenvolvimento social mesmo de interação muito maior e aí elas não aceitam tudo o que dizem: “faça isso!”, “não, eu sei que eu tenho direito a ter a minha vontade...”, (PROFESSORA, B. 2021).

“Quando eu entrei a gente estava mudando de professora, mas a gente já sabia que a outra professora ia sair e que eu ia entrar, então eu fiquei uma semana com eles, a professora explicou que ela ia continuar na escola, mas ela ia pra outra sala, mas as crianças podiam visitar a todo o momento, então teve esse momento de me apresentar para as crianças e de eu começar a criar vínculo com elas. Então eu acho que teve essa transição de professores, mas eram duas turmas numa sala e a outra sala também a professora tinha saído, então teve uma criança na verdade que estava meio sentida com essas transições de pessoas, mesmo assim foram as professoras da tarde, as professoras da manhã elas também tiveram, então não é que elas perderam a referência totalmente, só uma criança que sentiu. Até eu lembro uma vez que eu saí pra tomar café e eu não avisei que estava saindo eu voltei tinha uma criança chorando muito e eu falei: “o que aconteceu?” e ela falou assim: “eu não quero que você vire assistente de diretora, não quero que você saia”, e eu falei: “eu não vou sair meu bem, tá tudo bem, eu vou ficar até o final do ano, pode ficar tranquila”, então teve uma criança em especial que ficou bem sentida”. (PROFESSORA, L., 2021).

“É porque como eu sempre pego as crianças menores que é de BI e BII, geralmente essa conversa é mais da transição de uma sala para outra né, quando chega no final do ano, eles ficam naquela insegurança achando que vai ter a mesma professora né, não quer que muda de sala, a gente tem que ter essa conversa, mas quando eu trabalhei com os maiorzinhos, de MGII eu juntamente com outra colega que trabalhou também com o MGII na mesma época lá no CEI A, lá a gente tinha uma outra escola do lado que as crianças passavam no nosso pátio para ir para outra escola..”. (PROFESSORA, M., 2021).

“Eles falavam muito até porque o nosso ambiente lá é um ambiente que proporcionava essa curiosidade, às vezes a gente estava em uma situação de parque, de brincadeiras ao ar livre lá fora e eles viam crianças da EMEI passando, então eles queriam saber, perguntavam pra onde que eles estavam indo, o porquê, tudo eles querem saber o porquê, então eu aproveitava muito esses momentos para explicar pra eles que era pra lá que eles iam também, alguns deles pode ser que por causa do endereço iam pra outra escola mas era daquele estilo também de crianças maiores né, então eles ficavam naquela ansiedade de poder conhecer a escola dos grandes, eles falavam que era a escola dos grandes. Eu tinha um aluninho que ele era muito engraçado, o C. E., ele era muito curioso, perguntava muito, muito mesmo, até que por conta dele teve um dia que eu falei: vamos ver se a gente consegue ir lá para vocês conhecerem a escola dos grandes, ...” (PROFESSORA, M., 2021).

“Então, eu achava engraçados meus aluninhos, e aí tinha um que ficou muito para mim, você fez essa pergunta pra mim e eu recordei dele. Ele era uma graça, o menino não tinha tamanho, mas ele tinha uma maturidade que chegava a ser engraçado. No último dia de aula ele falou assim pra gente... menininho, a mãe veio agradecer e aí não sei o que aconteceu e ele trouxe um caderninho, não sei se foi a gente que deu, a gente não tinha caderno, acho que foi ela mesma, ah lembrei era agenda, era criança de dois anos hein, colocou uma agendinha debaixo do braço e falou assim pra gente: “agora eu cresci, eu vou pra escola”, ele achava que o prédio redondo que é onde a gente tem o último estágio que tem o Mini Grupo II, era onde era a escola, que enquanto ele estava ali na parte do berçário, que eu sempre trabalhei com berçário também, então assim, quando ele foi... que a gente preparou mesmo assim “oh o ano que vem vai ser outra coisa.” (PROFESSORA, M., 2021)”

“Faço um planejamento principalmente visando um acolhimento da criança, da família, a conversa, isso no CEI, na EMEI a criança já fica desde o primeiro dia então o que é importante é ela se sentir acolhida e que ela goste do lugar, então atividades pra cantar, pra brincar, coisas que ela queira fazer, que ela ache interessante, que façam com que ela rapidamente se vincule coma escola, coma professora. Esse primeiro planejamento é basicamente isso”. (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“eu tô...eu sempre trabalhei com o infantil I que é quando eles chegam na EMEI. Eles chegam...é muito diferente para eles, primeiro porque tem a questão da EMEI que é questão do horário né que a gente está em atividade o tempo inteiro com eles, com propostas e não tem aquela dinâmica do sono por exemplo, quando é de manhã que eles chegam com sono, na hora do almoço, depois do almoço, então assim, é muito dinâmico e eles sentem isso, eles pedem para dormir, eles falam que estão cansados e na EMEI não tem esse momento, então eu percebo que eles sentem essa falta. Mas assim, na maioria deles que chegam da CEI, eles chegam muito.... eles, já conhecem muita coisa, quando a gente vai cantar, quando a gente vai brincar, quando a gente propõe alguma atividade eles já apresentam muita autonomia que é bem legal assim, você consegue ver os avanços né que ele teve, que ele está tendo, o seu desenvolvimento, então eu acho que é nítido. Eu trabalho no CEU e o CEU é integral, no período integral eu acho que é bem cansativo pra eles e o início pra eles é bem complicado porque é bem dinâmico também o dia todo né, proposta em cima de proposta com eles, é dinâmico e eles se sentem cansados, essa questão que eu falei do sono, de ter um momento que eles querem dormir, então a gente não tem esse momento na nossa linha do tempo na nossa rotina, mas se eles dormirem, aí a gente com certeza, eles vão, eles dormem, a gente coloca eles no colchonete mas na nossa linha do tempo não tem.” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“Então, Izolda, eu acho que a transição entre as salas do CEI é mais tranquila porque na verdade eu acho que pelo menos nos CEIs que eu trabalhei as professoras se tornaram sempre presentes, a figura delas era sempre presente, o ambiente, espaço físico era o mesmo então eu acho que as crianças se sentiam um pouco mais seguras ali, e eu acredito que pra criança acaba sendo sempre mais fácil do que pro adulto, se a gente for ver o adulto e criança né, a criança tem mais facilidade em se adaptar a uma nova mudança, por mais que tenha aquela criança que sofra mais,

a que sofra menos, eu acho que sempre tem esse período de transição que pega um pouco pra cada criança, não é tão confortável assim, mas acho que eles se adequam mais fácil.
(PROFESSORA, T.,” 2021).

“Olha, Izolda, todos os anos a gente tenta fazer o melhor acolhimento possível, acolhimento no sentido de entender a criança, de ver o que ela gosta, porque ela tem a cultura dela, da casa dela, os gostos dela, então cada criança é cada criança, então a gente procura trabalhar muito a afetividade com a criança, né, às vezes é até preocupante porque às vezes a criança se apega a você. Todos os anos eu acho engraçado, a gente sempre tem crianças, geralmente somos duas, tem criança que se apega a você, tem criança que a outra professora que não quer desgrudar, então a gente tenta fazer o acolhimento de adaptação da criança, tem adaptação formal que a escola... que às vezes não é adequada porque a gente está dentro de uma formalidade”.
(PROFESSORA, M.P., 2021).

Esse conjunto de informações a respeito da vida escolar das Crianças e que as professoras também vivenciam, reafirma nossa hipótese de que as Crianças têm sua compreensão a respeito do cotidiano nas escolas, mas parece que são ouvidas menos do que deveriam. Da mesma forma, muito das coisas realizadas na escola nem sempre dão atenção para questões chaves, como as realizadas pelas Crianças: aqui não tem brinquedos, aqui tem colchões, vamos poder fazer hora do descanso etc. A professora Alda Junqueira Marin chama atenção para isso:

“Assim, concordamos com Canário (2005) de que a organização escolar “corresponde a modos específicos de organizar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber” (p.62), temos tentado compreender a escola apreendendo tais relações aliadas à experiência docente e discente no que tange ao modo de operar em diferentes situações...” (MARIN, 2014, p 64-65),

Formados para isso. Não se pretende aqui chegar à conclusão de que isso é feito de caso pensado. É complexo entender no que se baseiam os que constroem a educação e a escola para, numa mesma rede de ensino, realizarem o trabalho de modo tão discrepante. Parece que para alguns, há aspectos que vão perdendo o significado – como os relacionados ao cuidar, questões centrais do desenvolvimento da Criança e sua importância - e isso dá a impressão de que a educação vai ficando parecida com linha de produção. A professora diz: “*é bem dinâmico*” (Professora, R., 2021).

Conta-se com o apoio em Paro para dizer que são práticas de pessoas que ocupam cargos para os quais não têm conhecimento, ainda que nesse caso sejam profissionais.

“A esse respeito, chega a ser espantosa a falta de conhecimentos técnicos sobre os fatos educativos por parte dos tomadores de decisões e formuladores de políticas públicas na área educacional” (PARO, 2018, p. 61).

Concordando com essa afirmação do pesquisador, isso fica evidente quando buscamos conhecer a legislação os desencontros ficam visível.

Também pode ser pertinente perguntar: para quem a escola é feita? Para quem contribui? No caso específico dos colchões, primeiro é necessário organizar, colocá-los e depois retirá-los. Será isso um dos fatores do não uso? Vale lembrar que nesse trabalho até as Crianças poderiam ajudar etc. Ou ainda a visão de que escola é lugar de trabalho e não de descanso? Há uma infinidade de questões, mas para discuti-las seria necessária uma outra pesquisa.

Nesse conjunto de práticas educacionais e rotinas das escolas de Educação Infantil, podem ser percebidas diversas visões e modos de fazer. É o que ocorre com os(as) professores(as) que trabalham diretamente com as Crianças, suas percepções e ações diretas a respeito de seus modos de compreender o mundo. Em determinados momentos, precisam acalmar as Crianças, mostrar que cada escola é de um jeito, conhecer com as Crianças essas outras escolas. Para Baptista e Neves (2016, p. 4),

Os eventos de preparação são, nesse sentido, atividades simbólicas que permitem às crianças e ao seu grupo social contribuir ativamente para suas experiências de transição, antecipando as mudanças eminentes em suas vidas e ajudando-as a construir significados acerca desse processo.

Um aspecto central da vida escolar é o reconhecimento dos progressos das Crianças e o papel da escola em sua formação no que tange à vida em sociedade. No exemplo da visita, naquele momento elas nem sabiam para qual escola iriam no ano seguinte.

A adaptação - ainda muito usada na Educação Infantil - significa adaptar a qualquer custo. Já a respeito do acolhimento, a compreensão dos(as) professores(as) é de que acolher tem outro significado, mesmo quando se busca no dicionário:

Acolher¹⁹

1. oferecer ou obter refúgio, proteção ou conforto físico; abrigar(-se), amparar(-se);

¹⁹<https://www.bing.com/search?q=significado+de+acolher>

2. dar ou receber hospitalidade; hospedar(-se), alojar(-se);

3. prestar cerimônia a; recepcionar.

Adaptação²⁰

1. ação ou efeito de adaptar(-se).

São palavras com significados muito antagônicos, no que se relaciona com a educação. Então, pode sinalizar concepções de educação e de Crianças, que os(as) profissionais de educação defendem e/ou compreendem. É preciso problematizar essas questões, para não transformar práticas em coisa automática. Fazer educação não é a mesma coisa que dirigir um carro, por exemplo.

Assim como problematizar o conceito das palavras, as práticas - em sua mais detalhada forma de fazer - são reveladoras de concepções. Na Educação Infantil, isso se evidência nos mais diversos modos de fazer.

A supervisora (R.) apresenta em seu relato algo muito interessante a esse respeito e que indica avanços e retrocessos dessa mesma rede.

“Eu achei terrível, tiveram crianças em 2014 que choraram até dezembro, eu acho que isso não pode nem ser considerada uma coisa normal, é muita falha no processo de acolhimento, pra gente ficar indiferente, criança só chora porque é uma forma dela expressar um descontentamento, então nos cabe ali tentar protegê-los e foi engraçado, com muita resistência porque não é muito fácil, eu fui trabalhar numa escola que as professoras acreditavam que a mãe tinha que ficar do portão pra fora, que a mãe tinha que acalmar a criança do portão pra fora e a criança só entrar depois que tivesse sem chorar, umas coisas assim malucas que a gente vai ouvindo e como formadora tem que ter certo traquejo para lidar porque você não muda tudo de uma vez, então como a gente vai ouvindo essas falas vai tentando trabalhar pelas beiradas, mas também não vai naturalizando elas porque isso não é nem um pouco natural” (SUPERVISORA, R., 2021).

Essa prática de alguns (mas) profissionais da educação- de proibir a entrada das famílias nos espaços da escola - parece ser muito recorrente, mesmo com as Crianças e as famílias solicitando para entrar, pois é de muita importância para ambas. Nos relatos das Mães aparece a importância que elas dão a tal prática, quando é possível a entrada da família nesse ambiente, para a construção e fortalecimento dos vínculos.

²⁰<https://www.bing.com/search?q=significado+de+acolher>

Essa questão de naturalizar sofrimento, na linha de que “*aqui é assim e tem que se adaptar*” é uma maneira perversa de fazer educação, com pouca ou nenhuma compreensão sobre a responsabilidade em educar. O relato de R. demonstra a quão autoritária ainda é nossa escola. Não há como não lembrar de Michel Foucault: *Um exame da nova arte de punir mostra bem a substituição da simiotécnica punitiva por uma nova política do corpo*. (2011, p. 99).

A crítica acima não se restringe só ao fazer docente: vai além, é o modo de organizar e implementar as políticas de educação numa rede de ensino, com um acúmulo significativo, como a citada aqui. Mas nesse meio também podem ser identificados outros caminhos de mudança e enfrentamento das posturas que as escolas têm e são contrárias aos desejos das Crianças, e nos relatos aparecem as práticas das Crianças nesses enfrentamentos.

Ao que parece, o trabalho realizado no CEI a respeito da autonomia ajuda a Criança a se defender e a não aceitar tudo o que lhe é imposto nas etapas seguintes. Deseja-se que essa prática cresça e dê muitos frutos, principalmente quanto ao uso que a Criança possa fazer na construção de sua visão de mundo e em sua defesa contra as maldades que possa vir a sofrer. Não se pode romantizar o que acontece na Educação Infantil, pois os dados mostram também injustiças cometidas contra elas. Com isso, a autonomia assume uma dimensão que vai além de as Crianças saberem cuidar dos seus pertences, comerem sozinhas, se vestirem: elas vão além e se defendem, defendem suas ideias.

Uma escola que garanta os direitos das Crianças tem que se renovar. Há produção intelectual significativa, muitos meios para ter acesso a bons textos, conhecer boas experiências e um acúmulo de conhecimentos dessa rede, o que possibilita dizer que quem caminha por vias desrespeitosas à infância deseja descumprir os direitos das Crianças. Segundo Staccioli, a escola precisa se rever o tempo todo, é preciso avançar e protagonizar práticas humanizadoras: isso é direito das Crianças e dever da escola:

Uma pré-escola renovada precisará, portanto, cada vez mais, de uma nova prática educativa, com características muito diferentes daquelas com as quais estamos acostumados. Esta deverá ser constituída por uma tripla dimensão de competências, que poderia ser caracterizada da seguinte maneira: 1) Competências culturais e psicopedagógicas; 2) competências metodológicas e didáticas; e 3) competências relacionais (STACCIOLI, 2013, p. 8).

Não é mais possível desconsiderar os conhecimentos produzidos pela ciência para organizar e realizar o trabalho pedagógico com base nesses conhecimentos.

Há muitas questões que precisam ser estudadas e entre elas está também a que trata do que está sendo ensinado as Crianças e como está. É necessário discutir a continuidade e não processo com rupturas que geram prejuízos às crianças, dentre outras questões. Trata-se de uma situação que merece ser investigada e compreendida, principalmente na Educação Infantil em sua especificidade. Não é fácil estudar esse campo, exige dedicação e ir identificando nas minúcias o modo de construir a educação:

Esta noção de valor intrínseco da coisa ensinada, tão difícil de definir e de justificar quanto de refutar ou rejeitar, está no próprio centro daquilo que constitui a especificidade da intenção docente como projeto de comunicação formadora (FORQUIM, 1993, p. 9).

Nos relatos que apresentam ações realizadas nos inícios e finais de ciclos, mais uma vez a diversidade de práticas é explicitada nos relatos, e merecem ser destacadas. Deveria ser regra, no caso das experiências apresentadas a respeito das culturas das Crianças e de suas famílias. Isso é algo louvável, quando comparado à prática que impõe um único modo de fazer e ver todas as pessoas e tenta colocar todos(as) na mesma forma.

As práticas autoritárias impostas às famílias e às Crianças parecem ter raízes na insegurança dos(as) profissionais da educação, ou ainda, na cultura do mando, “aqui é meu pedaço, mando eu”. Já existe um avanço no que diz respeito a ter a família como parceira, e isso não pode acontecer só no nome, precisa se efetivar na ação. Não se trata da vontade de uma ou de outra escola, mas determinação da forma de organizar a rede. Trata-se de garantir os direitos das Crianças e de suas famílias. A esse respeito, o Professor Staccioli (2013, p. 8) afirma: “*A capacidade da educadora de instaurar relações positivas é muito importante para melhorar a relação com as famílias, que são as principais interlocutoras da pré-escola*”. (STACCIOLI, 2013, p. 8).

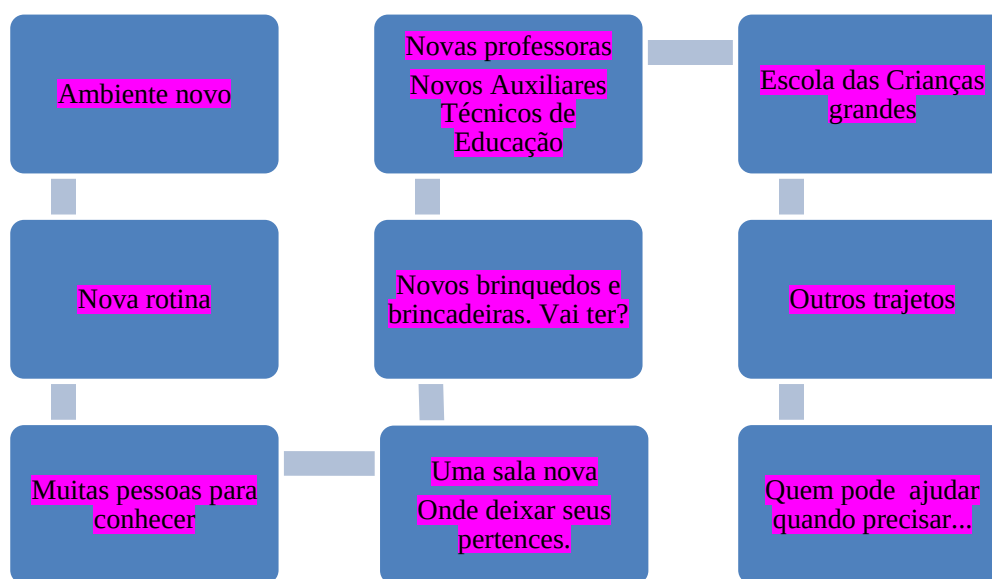
Figura. 1- A Criança na nova escola e o novo cenário

Figura 1. Fonte: dados das entrevistas com os(as) professores(as) e supervisores(as). Elaborado pela pesquisadora junho de 2022

4.2 – As ações envolvendo as escolas de onde as Crianças vieram e para onde elas irão.

As atividades que aparecem com mais frequência são visitas a escolas, conversas com as famílias. Em alguns casos, nos primeiros dias as famílias passam um tempo na escola junto com a Criança, mas isso não é regra, são práticas pontuais de algumas unidades. Também há rodas de conversas (envolvendo famílias que já vivenciaram a transição) com as famílias novas e em parceria com a gestão das escolas. Participação das famílias em entrevistas para a escola. O relatório da trajetória da Criança, documento elaborado pelas professoras e que cada unidade envia para a outra escola, e ainda, a redução do tempo de permanência das Crianças, com aumento gradativo, nas primeiras semanas, quando isso é possível pela família. Esse último não é uma regra geral, pois muitas famílias esperam ansiosas pelo momento de deixar a Criança na escola e, com isso, ter condições de trabalhar etc.

“Então a gente procura compreender a criança, ver aquilo que ela gosta, oferecer várias coisas para ela para ver aquilo que vai agradar porque a gente não conhece a criança, então é isso, tem esse período menor, tem tudo isso, que a gente vai compreendendo a criança, vai conhecendo a criança também porque às vezes tem aquela mãe que não cuida direito, que existe muito” (PROFESSORA, M. P., 2021)

As falas dos(as) professores(as) revelam o que deveria ser feito e não o é. Esse é um fator que se destaca e muitas vezes parece ser algo que foge de seu alcance, são trabalhos que necessitam de apoio e implementação em toda comunidade escolar.

“Então esse processo de transição é fundamental, nós fizemos alguns trabalhos também de trazer as crianças do CEI antes delas virem também, para conhecer, pra passar um dia, pra brincar, tomava o lanche e ia embora, quando nós tivemos aquela proposta do currículo integrador” (SUPERVISORA R., 2021).

As experiências da supervisão escolar também ficam em ações pontuais, que são muito importantes, mas que de fato revelam lacunas existentes nas implementações das políticas educacionais e, quando muda a gestão, muda-se o modo de fazer, mudam as prioridades. Por que as experiências que dão certo não são mantidas? *“...eu vou lá e tenho que dar um jeito de me integrar, me adaptar ao que está posto”, então isso às vezes mantém uma rigidez de funcionamento, de regras, de cultura escolar*” (SUPERVISORA, M., 2021).

4.3 – Espaços onde são tratadas as questões pedagógico-administrativas: Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres, reuniões de pais e reuniões pedagógicas.

As instâncias formais de participação com legitimidade, como o Conselho de Escola e a Associação de Pais e Mestres, muito bem apresentado pelos(as) professores(as), são espaços onde é possível construir as transições das Crianças pois têm representações de todas as instâncias da comunidade escolar: Pais, professores(as), equipe gestora, pessoal administrativo e também por ser um espaço aberto de participação, onde toda comunidade escolar pode participar e apresentar sugestões.

Conforme já apresentado, a construção coletiva exige colocar à disposição e em funcionamento as diversas instâncias existentes na escola. As já citadas e a criação de outras quando necessário se complementam e podem muito bem ser aproveitadas, considerando as experiências e olhares de cada pessoa, no que tange às transições das Crianças. Para isso, é preciso ter claro os objetivos baseados em princípios que têm a Criança como centro do processo, sem se deixar cair nas armadilhas dos interesses individuais dos adultos.

É papel da escola organizar e chamar para essa construção. Embora difíceis, as práticas de construções coletivas em muitos aspectos ainda precisam ser melhoradas, mas

é um caminho promissor e não se pode abrir mão dele. Além disso, é legítimo e determinado pela legislação. O Currículo da Cidade apresenta um capítulo a esse respeito (SÃO PAULO, 2019, p. 178-217), assim como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016) e a Instrução Normativa SME nº 6 (DOC. de 28/01/2022, p. 13 e 14). São os principais documentos que também normatizam e dão orientações a respeito do papel da gestão democrática, e o que compete às ações realizadas coletivamente, conforme apresentado no capítulo 3.

Tratar o tema da participação é sem dúvida muito instigante e seus desdobramentos são inúmeros. Aqui o foco é sobre os estudos dessa pesquisadora, que muito tem a ensinar, principalmente no que se relaciona com Educação Infantil e a todo o conjunto de dados trazido pelas entrevistas. Rinaldi ajuda com sua afirmação a respeito dos conselhos administrativos e, ainda que esteja se referindo a outras experiências que não as do Brasil, muito se ajusta às daqui. A pesquisadora afirma que:

Conselhos de administração ou, de forma mais genérica, participação. Já falamos bastante, e ainda o fazemos, da crise na participação. O cômputo de dez anos de experiência em participação e administração social, no campo da educação escolar e além, é, com certeza, pouco satisfatório (RINALDI, 2018, p.95).

Ainda que encontre dificuldades, em contrapartida existem experiências que valorizam e reconhecem a importância dessas ações na escola. Importam os destaques dos(as) professoras no que tange à sensibilização das famílias para participação e ao se tratar de um espaço que forma os adultos também.

“E eu acho que o CEI, principalmente pelo Conselho do CEI Y, que é a maior experiência que eu tenho, ela é formadora de cidadãos, então, aqueles pais que passam por ali, quando chegam à EMEI, mexem com as EMEIs mesmo: “opa, de onde vem esse povo?”, “ah, é do CEI Y”, “só podia”, porque a gente mostra que tem direitos sim, tem que fazer parte, tem que ser transparente, tem que explicar”(PROFESSORA, A. F., 2021).

“Então a gente coloca muito essa questão da participação deles na vida escolar e desse desenvolvimento das crianças, é um dos pontos onde a gente mais frisa na reunião, principalmente na primeira reunião de pais.” (PROFESSORA, R. S., 2021).

A família, a criança, o educador e administrador social adquirem um valor, uma significância e um papel que são muito diferentes se aceitamos esse princípio fundador como nosso ponto de partida. (RINALDI, 2018, p. 96).

O princípio a que ela se refere é o de da construção no dia da escola, pois a experiência dos Conselhos de Escola, sem dúvida o seu sucesso ou fracasso, também são frutos de como a construção diária acontece no ambiente das escolas. Concordamos com ela e buscamos mais. A esse respeito, ela acrescenta: *“A administração social e a participação são partes do processo educativo, representam uma feição intrínseca da cultura e da conduta do nido”* (RINALDI, 2018, p. 96).

Trazer a questão da participação para o campo da cultura é algo que aumenta ainda mais o campo e se pode compreender e defender que a ela pode e deve ir sendo construída também a partir dos detalhes do cotidiano, a momentos organizados como as reuniões de Conselho de Escola. Para ter sucesso nesse fazer é necessário haver coerência entre a teoria e a prática.

Para potencializar as ações das escolas em seu preparo para acolher as Crianças, suas famílias e toda equipe, é sem dúvida fundamental ter recursos financeiros. É assim que se pode, prepara por exemplo, preparar um ambiente limpo, com flores, com um farto lanche etc, e para tudo isso é necessário dispor de recursos financeiros.

Esse campo da participação aparece nos relatos das Mães, a partir das suas vivências, e com eles também se pode ter acesso a mais informações sobre essa rede a esse respeito.

4.4 – A compreensão da equipe escolar a respeito da transição das Crianças

Não há consenso de opiniões entre professores(as) e supervisoras em alguns pontos. Nota-se diferenças a respeito da compreensão não só da transição das Crianças de uma escola para outra, mas também quanto a aspectos gerais da educação. Parece haver até mesmo experiências e fatos que devem ser evitados – o que nem sempre ocorre - assim como também existe a necessidade de haver alguém para fazer as pontes, integrar, trabalhar o todo. Conforme destaca uma professora, esse é o papel central da coordenação e parece que, quando bem feito, pode vir a render bons frutos.

É recorrente a ênfase para a necessidade de se ampliar o olhar e as boas práticas para as infâncias, nas falas de praticamente todos(as) profissionais entrevistados.

Nesse rol de compreensões há quem consegue capturar aspectos mais gerais dessas passagens das Crianças e quem observa os pequenos detalhes. Isso faz grande diferença não só na construção de políticas educacionais quanto nos desdobramentos das práticas. Nesse sentido, os(as) profissionais de educação têm muito a contribuir para uma

educação mais humanizada, mas, em contrapartida, são pouco ouvidos(as) no que tange a seus conhecimentos sobre a profissão. Uma lacuna se abre nesse modo de fazer as políticas educacionais, ainda que se afirme que a rede escuta os(as) profissionais.

“E mesmo na transição entre as escolas Izolda, quando a família conhece o espaço, a criança conhece a professora, conhece os amigos, conhece a rotina da outra escola também acaba sendo tranquilizada e sendo acalmada naquele período e quando isso acontece, acho que a transição aconteceu, ela não está mais na transição, ela já vai pertencendo ao outro ambiente” (PROFESSORA, T., 2021).

“Nisso eu acredito muito na coordenação para tentar direcionar esse trabalho a um caminho que é o que a Escola acredita, isso cabe muito pra coordenação fazer. Só que a gente muitas vezes acaba lidando com pessoas que não querem mudar, não querem fazer e não tem como sair da unidade e ela fica porque ela quer, só sai se ela quiser, então a gente acaba lidando com situações que é de direito, mas ao mesmo tempo não está fazendo da forma que a própria unidade acredita”. (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Eu penso que poderia ter um trabalho coletivo nesse sentido porque só eu pensando desse jeito não garante todos os alunos né, e a gente vai vivendo esse processo e vai vendo algumas coisas que seriam importantes para as crianças, que talvez um problema que apareça lá na frente, se tivesse feito alguma coisa antes, eu acho que ia avançar muito em aspectos de qualidade do ensino, de estar preparando essas crianças pro fundamental, porque tudo bem, tudo abarca o período da infância, mas elas vão amadurecendo” (PROFESSORA, M. P., 2021).

“É a mesma coisa quando a EMEI vai pro ensino fundamental, é uma mudança muito grande, muito grande, de várias coisas, de horário, de número de crianças, do salve-se quem puder porque muitas vezes o número de aluno atrapalha e é a experiência né, a gente ensina uma experiência pra EMEI, que a EMEI vai ensinar pra EMEIF que vai ensinar pra escola do ensino médio, como é interessante né possibilitar entrar num universo que vai ser seu daqui uns dias e você poder pelo menos perceber como são as coisas, “ah tem brinquedo que é diferente, tem trepa-trepa, tem gira-gira que não tem lá no CEI”, então é muito interessante” (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Até quando as crianças conseguem manter a questão da oralidade, a questão das brincadeiras que é o foco maior para educação infantil e a passagem do CEI pra EMEI já tem um pouco mais desse controle de corpos”. (SUPERVISORA, M., 2021).

“Então são crianças no mesmo ambiente que são formas diferentes de lidar, se a gente não conhecer essas crianças, às vezes a gente continua com uma ansiedade grande porque a gente não consegue atingir aquela criança e às vezes não consegue acalmar aquela criança porque a gente não achou qual é o ponto daquela criança para ser acalmada ou pra ser atraída por uma atividade, uma recreação que seja né. Eu acho que o conhecer é o que tranquiliza” (PROFESSORA, T., 2021).

Todos os(as) profissionais que trabalham com as Crianças precisam conhecê-las. Na experiência da rede, muitos são os atores nessa construção, conforme afirma a professora sobre a importância da intervenção, da formação no trabalho cotidiano da escola para que aconteça o trabalho coletivo, e em consonância com a garantia dos direitos das Crianças em aprenderem e se desenvolverem em ambiente humanizado, visando sua educação integral, conforme propõe essa mesma rede de ensino.

Nesse cenário, é grandioso e complexo o espaço educacional/escolar, principalmente para as Crianças ainda tão pequenas. Com isso, aqui se quer reforçar a importância e necessidade de haver escola e educação para todas as Crianças.

Figura. 2 - As diversas transições que as Crianças vivenciam em seus processos escolares entre unidades e na própria escola.



Figura 2
Construção da autora/junho de 2022.

4.5 – Os detalhes das transições que a Criança vivencia no cotidiano

“...porque eu já vi isso acontecer numa escola particular que eu estagiei, eu estava no G5 e do G5 já vai pro primeiro ano e duas coisas aconteceram, que esse G5 foi, o primeiro se preparou para recebê-los: “olha como é nossa mochila!”, “olha como é nossa sala!”, “olha o que a gente faz”, eles contaram pra eles e as crianças gostam de serem mais velhas e contar” (PROFESSORA, L., 2021).

“Com ela de ela ter recebido, na verdade duas professoras, uma professora pra contar como é a sala, se eles dormem na escola também ou não, “ah a gente que guarda nosso lençol” que era diferente de quando a gente era, queria que as crianças tivessem contado isso, essa primeira professora ter contado mais a rotina, da mochila, do dia a dia, e com outra professora, por exemplo, de apresentar a escola, de eles caminharem na escola, mas com as crianças apresentando, eu gostaria de ter feito e eu não fiz isso.” (PROFESSORA, L., 2021).

“Um rito de passagem que vieram só as crianças do Minigrupo II e agente fez um momento que era só para elas que era uma festinha, um momento delas. Para mim também foi um momento de despedir delas então acho que foi um rito de passagem, acho isso importante que marca esses momentos de transição” (PROFESSORA, L., 2021).

“A gente precisa contar para o bebê que ele vai ficar com outra pessoa aquele dia, que ele vai começar a frequentar outra escola, porque às vezes a gente fala: “não vou falar nada porque senão ele vai começar a chorar antes”, mas acho uma falta de educação com elas, uma falta de respeito a gente não contar para elas o que vai acontecer antes da coisa acontecer, para tudo, para todas as transições que existem. Transição da casa para a escola, da escola para casa, de fases, eu acho que todas as transições a gente precisa contar pra elas o que vai acontecer antes de acontecer, mesmo quando a gente acha que elas não entendem, mesmo quando é uma criança que vai começar a sofrer antes ela tem o direito de saber. Acho que é isso” (PROFESSORA, L., 2021).

A mochila e o lugar que ela ocupa na sala;

A organização e como a Criança é tratada nesse espaço;

Os lençóis e colchões;

O brinquedo que a Criança traz de sua casa;

Os seus objetos de apego (chupeta, paninhos, ursinhos, roupas da família, dentre outros;

4.6 – A rotina e cultura da Criança e a rotina e cultura da escola:

Alimentação;

Sono;

Uso do banheiro;

As falas das Crianças a respeito da forma como veem o mundo e se relacionam com ele.

A observação das Crianças sobre o que tem e não tem nas escolas.

Estes são alguns exemplos.:

As rotinas das escolas de Educação Infantil são muito distintas e específicas. O exemplo do CEI e da EMEI a respeito do horário do descanso é um deles.

No CEI, um(a) professor(a) coloca a Criança para dormir e outro(a) professor(a) vai despertá-la. Em sua rotina na escola ela tem inúmeros adultos à sua volta, dando-lhe ordens e lhe dizendo para fazer as tarefas de determinadas formas, sem o educar no coletivo. Assim, para que a Educação Infantil se faça no coletivo, é preciso que o(a) profissional seja formado(a) para isso, pois todo o trabalho realizado é parte da educação das Crianças.

4.6.1 – O preparo dos ambientes e como é realizado

Os colchões, colocar e retirar;

O guardar os pertences das Crianças;

A organização da sala para o sono/descanso e reorganizar para outros momentos;

O uso dos banheiros por diversas turmas/o tempo de espera;

O refeitório: organização e modos de servir a comida para as Crianças.

Tudo isso é discutido e organizado com o olhar das Crianças e com elas? Como é feito? Nem sempre, ao que parece em muitos aspectos se atende muito a demanda dos adultos primeiro, quando deveria ser ao contrário.

4.7 – A documentação pedagógica

“Os relatórios nem sempre a gente teve acesso, algumas vezes só que eu tive acesso a esses relatórios e normalmente é quando a criança já tem alguma questão, aí acabam entregando, mas se você pega o relatório, ele é padronizado, se você vê de uma criança você está vendo quase de todas. A gente está lutando para que não seja mais assim né, que seja diferenciado para a criança mesmo, que a gente veja a criança naquele relatório, se não, não vale a pena. Então somente as crianças que são as que se tem alguma questão é que tem alguma frase que você vê mais ou menos, mesmo assim é a questão de não se comprometer.” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“Acho que isso é um crescimento que precisaria ter dentro da rede porque por mais que a gente tenha os mesmos documentos, nós temos direções, coordenações diferentes, e dentro de cada unidade elas trabalham de uma forma. Por mais que avancem nos estudos, não ter data comemorativa, não ter material impresso, a gente sempre fica

pensando nessas coisas né, de ter projetos feitos para as crianças, a gente vai encontrar coisas que não condizem com o que é falado, e por mais que a gente tenha autonomia, mas essa autonomia prejudica a criança. Então é uma incoerência com o PPP da unidade”. (PROFESSORA, A. F., 2021).

Ao que parece, o relato da professora reafirma a existência de desencontros entre as determinações legais e os interesses individuais. Em muitas situações a educação ainda é confundida com modos de fazer particulares de cada profissional, aqui não se desconsiderando as especificidades dos(as) professores(as), gestores(as) e outros profissionais da educação. No entanto, isso não pode ser pretexto ou desculpa para se deixar cair na armadilha de se fazer o que cada um(a) entende por educação.

Tal discurso é prática perigosa, porque se pode encontrar brechas para justificar práticas contraditórias na Educação Infantil, partindo dos conceitos de especificidades, artes etc. Aqui não é disso que se está falando. É de omissão e falta de consciência no fazer a educação, em cumprir o que determina a legislação, o que é de direito das Crianças – é disso que se trata. As Crianças têm direitos de aprender, de se desenvolver etc.

“Hoje começando nesse novo lugar da supervisão eu estou na fase de ler os PPPs da escola por agora a maioria dos meus equipamentos são CEIs, então comecei a ler e você vê realmente se isso é uma preocupação, se a gente for olhar só pelo PPP ela não está posta, não se tem ali indícios, tem muita concepção que acredita, muita coisa acadêmica, mas uma coisa que nós fizemos na EMEI e que eu acho que todo PPP devia ter é pra além da concepção, da política, como é que ali se faz a entrada das crianças? Como é que ali se faz o acolhimento das crianças? Como é que ali são os processos de transição de um espaço para o outro? Como é o momento de alimentação? Como é o momento de saída?” (SUPERVISORA, R., 2021).

PESQUISADORA: “então isso para nos ajudar, ajudar você no seu planejamento e se aproximar para que a criança tenha uma continuidade e não uma quebra para não começar do zero”.

PROFESSORA – “seria interessante sim, mas será que os CEIs têm isso construído? Eu acho que a maioria não tem não, não sei, não conheço muito, estou há muito tempo no CEI Y para saber dos outros. Acho que não tem não” (PROFESSORA, R.Q., 2021).

E o papel aceita tudo e nem sempre tudo é verdade, né? (PROFESSORA, R.Q., 2021).

Quadro. 21 - Documentação pedagógica

O que se define por documentação pedagógica atualmente na Rede Municipal de São Paulo (ligado diretamente as Crianças e ao trabalho das professoras).²¹

- Questionário com dados das Crianças e das suas famílias;
- Relatórios individuais do percurso da Criança na instituição;
- Relatório do trabalho coletivo realizado por cada professor(a);
- Cartas de intenções;
- Exposições dos trabalhos das Crianças e dos(as) professores(as) (durante todo o ano e a decisão fica por conta dos(as) docentes);
- Mostra cultural (uma vez ao ano, é aberto a toda comunidade);
- Plano de trabalho pedagógico de cada professor(a);
- Agendas das Crianças;
- Caderno de passagem;
- Atas das reuniões com as famílias;
- Portfólios individuais das Crianças;
- Portfólios coletivos do trabalho pedagógico da professora;
- Pastas com as atividades das Crianças;
- Comunicados.

Fonte: Dados da autora/professora da rede

Construção da autora, junho de 2022

4.8 – A construção do currículo educacional do ponto de vista dos(as) profissionais da educação a partir da contribuição das entrevistadas.

A seguir, apresenta-se um conjunto de relatos das profissionais da educação com olhares diversos, ainda que se complementem em muitos pontos a respeito do currículo, tanto o prescrito, como o evidenciado pelas ações de cada pessoa na escola.

Como cada professora, ou equipe gestora, visualiza suas ações sobre o modo de fazer educação e como ainda se encontram práticas tão contrárias ao que é defendido na legislação para e na Educação Infantil.

Evidencia-se que os(as) professores(as) têm o poder de fazer o que bem entendem com as Crianças de suas turmas, como as que têm a compreensão de infância pautada na concepção de Criança protagonista etc.

Conforme o relato, a naturalização do sofrimento da Criança, além de não ser normal, não pode ser aceita na vida da Criança na escola, e é difícil imaginar isso acontecendo durante um ano.

Nesse sentido, o currículo é compreendido pelas profissionais de educação com o olhar amplo para as questões gerais e também para as minúcias do dia a dia. Defende-se

²¹ Esse assunto foi apresentado também no capítulo III.

o acompanhamento, a ampliação das experiências que merecem ser estendidas para todas as Crianças e não só para pequenos, ou grupos dentro de uma mesma escola.

Mais uma vez aparece a defesa de os projetos serem contemplados no Projeto Político Pedagógico das escolas, e isso é a compreensão da professora de que a legislação precisa ser garantida de fato nas práticas pedagógicas de todos(as) os(as) profissionais da educação.

“Na rede pública é muito fácil você ver numa sala trabalhando um projeto e numa outra um desenho colorido, xerocado, porque elas se misturam de tal forma e mesmo se opondo, vai no balaio. Eu acho que isso acontece muitas vezes porque existe uma falta de coerência mesmo, entendeu, ‘essa escola trabalha dessa forma’ e a escola pública você tem o direito de se remover, ficar, sair, mas essa autonomia que nós temos de poder fazer dentro da sala de aula conforme a gente acredita muitas vezes ela permite coisas erradas, sem sombra de dúvidas. A gente vê situações que não batem com o que a escola fala, e aí fica a dúvida, um constrangimento na unidade” (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Então, acho que tinha que vir um projeto grande, grandioso, não só da M.P. que pensa nisso informalmente, mas talvez um projeto de educação mesmo, dessa interação desse processo educativo que vai avançando, as crianças também vão se tornando outras, porque a criança que você pegou, que você atendeu inicialmente lá não é a mesma que vai evoluindo, então elas vão mudando e acho que essa mudança tem que ser acompanhada, no meu ponto de vista. E para mim, tem que ser uma coisa coletiva, um trabalho coletivo, informalmente não garante” (PROFESSORA, M. P., 2021).

“Então esse processo de transição é fundamental, nós fizemos alguns trabalhos também de trazer as crianças do CEI antes delas virem também, para conhecer, para passar um dia, pra brincar, tomava o lanche e ia embora, quando nós tivemos aquela proposta do currículo integrador. Não foi a mais importante ação que nós tivemos na EMEI, mas foi uma ação também bem legal porque elas vinham, conheciam as professoras, observaram um pouquinho como era a rotina, brincaram no parque, então se apropriaram um pouco desse espaço, é claro que, naqueles momentos que a gente faz isso, não dá nem pra saber qual criança viria pra nós e qual iria pra outras EMEIs, mas, pelo menos pra eles entenderem que aquele espaço também seria um espaço de vivência e também seria um espaço de segurança, que eles não precisariam ter medo. Acho que isso também é uma coisa que faz muita diferença na vida das crianças.” (SUPERVISORA, R., 2021).

“Como eu falei, acho que a transição é um projeto que precisa existir em todas as unidades, primeiro pra poder informar as famílias, aquelas reuniões que a gente fez pra tirar dúvidas, levar pais pra falar, é um acolhimento, é trazer para as famílias um tratamento mais humano das coisas, poder ser acolhedor no momento de angústia, de receio, porque despedir de uma experiência que foi tão bacana pra alguns é muito difícil né e a gente precisa entender que, por exemplo, lá no CEI Y. a

gente tem uma linda experiência, por altos e baixos que às vezes tem a unidade, é impecável que as coisas deem certo, que a educação que todo mundo pensa ali, não todas, mas a maioria pensa para a infância, ela é muito cuidadosa, muito especial, então é uma experiência muito linda vivida pelas famílias”. (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Não foi uma coisa que as pessoas gostaram muito né pra já entrar um pouco no seu tema, mas era assim que nós fazíamos, então primeiramente essa reunião inicial com as famílias e que as crianças vinham juntas para experimentar esse momento da EMEI e conversar um pouquinho sobre as expectativas e o segundo momento era esse acolhimento, então não foi logo de cara no meu primeiro ano, no meu primeiro ano a gente estudou sobre esses processos de acolhimento e elaboramos, mais ou menos em setembro nós começamos a elaborar como seria o projeto do ano seguinte, então 2014 a gente estudou, 2015 resolvemos fazer. Eu achei terrível, tiveram crianças em 2014 que choraram até dezembro, eu acho que isso não pode nem ser considerada uma coisa normal, é muita falha no processo de acolhimento pra gente ficar indiferente, criança só chora porque é uma forma dela expressar um descontentamento, então nos cabe ali tentar protegê-los e foi engraçado, com muita resistência porque não é muito fácil, eu fui trabalhar numa escola que as professoras acreditavam que a mãe tinha que ficar do portão pra fora, que a mãe tinha que acalmar a criança do portão pra fora e a criança só entrar depois que tivesse sem chorar, umas coisas assim malucas que a gente vai ouvindo e como formadora tem que ter certo traquejo para lidar porque você não muda tudo de uma vez, então como a gente vai ouvindo essas falas vai tentando trabalhar pelas beiradas, mas também não vai naturalizando elas, porque isso não é nem um pouco natural” (SUPERVISORA, R., 2021).

“Assim, isso é o currículo né, isso é efetivamente o currículo da escola de educação infantil, todos os momentos são currículos e como é pouco né, a gente não vê muito” (SUPERVISORA, R., 2021).

“A gente acolhe a criança, adaptação é um processo de amadurecimento que pode acontecer ou não, mas eu acho que a primeira preocupação dos professores e professoras de CEI, de EMEI sempre vai ser acolher e aí a gente vai vendo aquelas outras loucuras que a gente não conseguiu superar de se acreditar que todos os bebês tenham que passar pelo desfralde na mesma época ou enfim, e está tudo ligado né, são os processos de transição. Eles vão acontecer? Vão acontecer. Eles precisam ser planejados, precisam ser ofertados? Precisam. Mas a gente começa entendendo que dentro de uma diversidade humana, todos não vão fazer ao mesmo tempo e como a gente não faz concorrência entre os bebês, quem é que vai desfraldar primeiro? Quem vai parar de chorar primeiro? Quem vai sair da chupeta primeiro?” (SUPERVISORA, R., 2021).

Esse projeto grande já existe, é o currículo dessa rede. Entretanto, a forma de colocá-lo em prática parece não chegar até os(as) professores(as), nas ações....

“Então acho que o projeto de transição tem que fazer parte do PPP da unidade, tem que se fazer ali um território junto com as EMEIs, eu acho

que o CEI tem muita coisa para ensinar pras EMEIs, muitas coisas de acolhimento, de abertura, de receber famílias, de estar abertos, essas escolas que abrem o portão pra chamar a criança pra ir embora, eu acho tão desumano, mas tão desumano e tão cruel porque a gente não tem como separar a educação que é feita na escola da que é feita em casa, ainda mais de crianças tão pequenas, tem que trocar, tem que falar comeu, não comeu, tá choroso, tá feliz, tá cansado, porque senão, a gente não consegue uma educação integral, um desenvolvimento integral das crianças” (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Na verdade, a gente encontra na documentação da Secretaria Municipal da Educação pra toda rede um conteúdo, uma orientação, uma linguagem bem clara de onde está a criança no processo educativo, então ali na parte teórica do documento, do próprio currículo da cidade de SP, a gente vê o potencial da criança, a gente vê a autonomia da criança, a gente vê as habilidades que precisam ser desenvolvidas, onde a gente deixa a criança se expressar, deixa a criança participar, deixa a criança falar, ter a vez, ter a voz, né, vários verbos pra isso, só que aí quando a gente na prática a gente encontra muito isso no CEI, não em todos, porque eu acho que há falhas e até nas professoras” (PROFESSORA, A. F., 2021).

De fato, o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) apresenta em vários momentos de seu texto a orientação e a determinação para se considerar as potencialidades das Crianças, seus protagonismos e isso indica algo muito positivo. Principalmente em tempos tão difíceis, em que as Crianças têm sido tão desrespeitadas no país como um todo e, nesse caso, as do município de São Paulo também. Mas não basta isso estar só na documentação, tem que haver outras ações para que as determinações legais sejam colocadas em prática.

Aqui se faz a defesa das Crianças e se as compreende como as principais protagonistas, ou que o deveriam ser. Acredita-se fielmente em seu potencial e não é algo novo, a ciência já comprovou há muito tempo tudo isso que se aqui está reafirmando. Para corroborar essa afirmação, encontra-se em Rinaldi também sua compreensão sobre as Crianças:

Competente para se relacionar e interagir, com profundo respeito pelos outros e aceitação do conflito e do erro. Uma criança que é competente para construir a si mesma enquanto constrói o mundo e é, por sua vez, construída por ele. Competente para elaborar teorias que interpretam a realidade e para formular hipóteses e metáforas como possibilidades de entendimento da realidade (RINALDI, 2018, p. 222).

Nesse sentido, a políticas educacionais - além de colocar no papel a compreensão de uma Criança protagonista - precisam criar condições objetivas para que isso seja potencializado no interior das escolas.

Ainda que seja via legislação, a profissão docente - e isso se estende a todos(as) os(as) profissionais da educação - precisa compreender sua grandeza e deve se basear em princípios éticos e estéticos, conforme diz Freire:

A necessária promoção da ingenuidade a criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (FREIRE, 1996, p. 36).

Rios afirma que:

Pois é fundamental um *saber*, o domínio dos conteúdos a serem transmitidos e das técnicas para articular esse conteúdo as características dos alunos e do contexto, mas esse saber perde seu significado se não está ligado a uma vontade política, a um *querer* que determina a intencionalidade do gesto educativo (RIOS, 2001, p.10).

Ambos, Freire e Rios, estão se referindo à educação em geral, e já faz algum tempo. Suas afirmações não são específicas para a Educação Infantil, mas são atuais e pertinentes a respeito do que se apresenta nesse cenário do fazer educação, e hoje isso mais do que nunca é atualíssimo.

Na educação da primeira infância tal prática deveria ser a pauta central, pois ainda há muito a se tem de trilhar para garantir o “protagonismo” das Crianças nas escolas.

Para fechar esse subitem em Falk (2011) há algo que cai como uma luva no que aqui se defende. Ela diz que:

A investigação experimental descobre cada vez mais facetas da competência da criança. A ciência também nos ensina que todo ato desejado e executado ativamente pelo sujeito tem para estas consequências imediatas e, a longo prazo, muito mais enriquecedoras que os atos impostos e suportados. (FALK, 2011, p. 40).

Nesse sentido, não é à toa a importância da Educação Infantil para as Crianças. Por isso defendemos que seja feita considerando todos os detalhes do conjunto que envolve escola e famílias/responsáveis.

4.9 – O papel das políticas públicas na construção de uma educação humanizada do ponto de vista das profissionais da educação

“Mas também aí vem outras crises né, que é a quantidade de alunos, a falta de estrutura de trabalho, mas a gente vê essa dificuldade de professores tanto na rede pública quanto na rede particular, essa visão mais tradicional, mais padronizada, porque é tão difícil a gente avançar se esse profissional continuar dessa forma que a educação inclusiva não vai dar conta, porque eu falo que a educação inclusiva, hoje, ela não é só para as crianças que tem alguma particularidade em especial, uma deficiência, ou alguma coisa, ela é inclusiva de todos os sentidos, econômico, social, de habilidades, de desenvolvimento, de personalidade porque tem crianças mais tímidas, tem crianças mais exposta, então a educação inclusiva só dá certo se tiver mudança desse professor na sala de aula” (PROFESSORA, A. F., 2021).

“Eu acho que começando por esse número de trinta e cinco crianças e uma professora fica sozinha e que inviabiliza um processo digno de acolhimento...” (SUPERVISORA, R., 2021).

“Quando a gente quer padronizar e ter tudo igual a gente não vai dar conta. Então eu acho que por isso a transição às vezes é um pouco difícil, porque existe esse susto e muitos pais já falaram para mim: “nossa, se eu pudesse voltar pro CEI, eu voltava pro CEI”, então acho que essa é a grande diferença” (PROFESSORA, A. F., 2021).

A formação tem que prever o(a) professor(a) que chega novo na unidade, ele(a) também precisa ser acolhido(a).

“Então eu acho que aprendi naquele primeiro semestre que tudo bem não saber, eu fui muito acolhida, ninguém falou: “nossa, como você não sabe sobre isso, você não fez na faculdade?”, não, eu aprendi naquele semestre que tudo bem eu não saber, que tudo bem pedir ajuda e que as pessoas estão pra te ajudar, estão para fazer o melhor possível pela escola também, não é só você, é pelas crianças, porque a educação pública não é o que a gente faz sozinha, então esse primeiro semestre foi bem importante pra mim. “ (PROFESSORA, L., 2021).

“Ah e outra, né, Izolda, eu também acho que na verdade a educação não é valorizada, ela não é importante, então também não se propõe uma escola melhor, pra que uma escola melhor, né, os governos não querem uma escola boa” (PROFESSORA T., 2021).

“Espero que ainda chegue o momento que a gente possa retomar essas ações de rede, de formação nessa perspectiva, né, de entender o professor como autor, de entender que nós podemos construir também política pública e não só ser receptáculo dessa política, mas podemos construir, também podemos...” (SUPERVISORA, L., 2021).

Quadro. 22 - Representando aspectos centrais na forma de organização administrativa da Educação Infantil nesta rede

As escolas	CEI	EMEI
Quantidade de Crianças.	15 18 25 No agrupamento de minigrupo II.	35 Crianças no agrupamento.
Trocas de fraldas, roupas.	Quem troca é a Professora.	Quem troca quando tem necessidades são os auxiliares técnicos de educação.
Acompanhamento a Criança nos horários de alimentação.	A professora.	As Auxiliares Técnicas Educacionais.
Quantidade de horas na escola.	10 horas.	8 horas – integral; 6 horas - integral; 4 horas - meio período.
Horário de descanso	Todos os CEIs têm na rotina.	Ao critério de cada unidade
A entrada nas unidades pelas famílias.	Ao critério da gestão da unidade.	Ao critério da gestão da unidade.

Fonte: Dados das entrevistas e documentação da rede.

Construído pela autora, junho de 2022

Para ilustrar dados do quadro, temos o relato da Supervisora (M., 2021).

“Com relação às crianças em si eu penso que eles sofrem uma ruptura aí porque o universo de um CEI é um universo mais aconchegante no sentido de ser uma quantidade menor no total de crianças, antes de eu trabalhar no CEU eu trabalhei num CEI da Vila Nova Cachoeirinha que tinha cento e cinquenta crianças e era possível você saber mais a história deles, conhecer e o vínculo se estabelece, é de maior proximidade e o universo que eles circulam mesmo do prédio é mais compacto. Quando eles chegam à EMEI é um universo mais gigantesco, nas periferias tem, pelo menos a experiência que eu vivo, tem EMEIs muito grandes com muitas quantidades de vagas pra dar conta porque é uma população grande, então já é aquela ‘escolona’ né, eu acho que já tem um primeiro impacto aí de estar num prédio, de estar numa jornada reduzida na maioria dos casos porque as EMEIs que tem período integral são geralmente mais centrais pelo que eu conheço, então eu penso que a criança, o mesmo tipo de rompimento, vamos dizer assim, que acontece da educação infantil pro fundamental, eu vejo que eles do CEI pra EMEI talvez aconteça.” (SUPERVISORA, M., 2021).

Esse fato está muito bem representado nas afirmações de Marin (2014), quando estudou a escola, por outras vias, com foco em outras etapas e constatou que a escola realiza ações que também são excludentes. Quanto ao que se apresenta na Educação Infantil, não é diferente. No exemplo da Supervisora e nos dados das escolas, a situação não é uma questão da escola em si. Indo um pouco mais adiante, essa realidade é fruto de uma política educacional que parece não priorizar a Criança que está numa condição

desfavorecida. Por inúmeras razões são evidentes os ganhos educacionais para uma Criança que fica oito horas na escola e para uma que fica quatro. Isso começa pela alimentação, a estrutura para as brincadeiras etc. No mínimo, trata-se de algo para causar inquietação.

Marin buscou em Pierre Bourdieu (1966) sua base para esse estudo e constatou:

“Em 1966, foi publicado, na França, um artigo de Pierre Bourdieu, posteriormente traduzido e publicado no Brasil, no qual o autor analisa o efeito de inércia cultural da escola como fator dos mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural” (MARIN, 2014, p. 63).

Parece que a justificativa que o poder público dá à população é a contingência, fundamento descabível, quando pensado numa concepção de respeito às Crianças e garantia de seus direitos.

Esse não é fato isolado: nos relatos dos(as) entrevistados(as) é possível identificar outros tratamentos equivocados dados às Crianças, a suas famílias, aos profissionais de educação. É política que apresenta escancaradamente lacunas e desencontros, descontinuidades e equívocos no modo de implementação das diretrizes educacionais.

A escola não consegue mudar a estrutura de uma rede, ela tem seus limites. Quanto a isso o professor António Nóvoa, destaca que:

“A escola é encarada como uma instituição dotada de uma *autonomia relativa*, como um *território intermédio* de decisão do domínio educativo que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro-sistema, mas, que também não pode ser exclusivamente investida como um micro-universo dependente do jogo dos actores sociais em presença” (NÓVOA, 1995, p. 20).

Conforme o Professor Nóvoa define, dentro dessa condição em que a escola tem autonomia relativa, ela pouco fará se se fechar em si mesma e não buscar as parcerias, dentre elas a dos pais/famílias e do território do qual faz parte.

Toda a documentação enfatiza a necessidade de parceria com as famílias, e até mesmo isso é determinado na legislação, mas percebe-se que ainda há resistência por parte de profissionais da educação, principalmente dos que estão fazendo a gestão das escolas.

As famílias das Crianças têm centralidade em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem e, nesse sentido, a escola precisa considerar e implementar a parceria no cotidiano do seu trabalho, esse fator é fundamental e não pode ser desconsiderado.

4.10 – A importância das famílias neste processo de inícios e finais de anos letivos e as parcerias entre escola e famílias

A parceria entre escola e família é de suma importância e a Criança percebe e sente quando as relações se dão no campo de respeito de afeto e com sua família também. É importante a coerência entre a teoria e as práticas.

É fundamental esse reconhecimento de que as famílias importam e de que é função da escola chamá-las e construir condições para que elas também se sintam acolhidas.

“Então, eu acho que, independentemente da transição, eu acho que a escola e a família têm que estar junto né, o trabalho não existe sem a família né, então tem família que é muito presente...” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“Algumas ainda falam, mas os pais principalmente falam, os pais sentem mais saudade do que as crianças, não sei se as crianças estão tão assustadas que não falam, não expressam, mas eu acho que não, porque elas começam a brincar e logo começam a tomar conta do espaço e se movimentar por ele né, eu acho que isso é um sinal, elas querem voltar no dia seguinte então é um sinal de que elas estão bem. Mas algumas contam das músicas, o que conhecem e dependendo do CEI também, tem CEIs que são diferentes como trabalham com as crianças, tem CEI que as atividades são bem programadas pelo que eles contam né.” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“A conversa com os pais e não tinha grandes coisas não, acho que era mais isso mesmo, ficava nisso, e era uma sala maior também, era um grupo, acho que tinha vinte e três, era um grupo maior mesmo ali no CEI A” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“...a gente já estava preparando os pais que ele ia pro último ano, que a criança não ia mais ficar o período todo na escola, que os pais da creche eles querem ficar o período todo, que ali era o último ano, que a criança tinha passado pelo processo de desenvolvimento dela, e aquilo ali era outra etapa, era o último estágio que ele ia ter na creche, que dali ele ia pra educação infantil da EMEI, seja ali no prédio do CEU ou não, então aquela criança eu sempre recordo dele falar assim: “agora eu estou indo para escola”, porque não sei o que ele considera, não sei o que a mãe conversou com ele, ali ele era um bebê, mas lá no prédio redondo ele não era um bebê entendeu, porque também eu percebo que lá o trabalho também das meninas que trabalham com o último estágio também é diferente né, eu gosto muito do trabalho de todas, cada um tem um lado

na questão da infância, do trabalho, mas que todos são importantes” (PROFESSORA, M. P., 2021).

“Então assim, eu acho que dentro desses processos educativos, dessas reuniões, a gente vai fazendo sim informalmente né, então a gente vai de certa forma educando esses pais Izolda, tem aqueles que a gente consegue abarcar mais e outros não, é difícil, mas informalmente aquilo que você falou, a gente vai conseguindo agregar algumas coisas na criança nessa questão da responsabilidade, essa questão do novo pra criança, essa questão mesmo do acompanhamento eu percebo que no infantil os pais são mais presentes, parece que no fundamental a criança ficou adulta e o pai... e geralmente aquela que você percebe um comportamento na criança, elas são abandonadas no fundamental. Então nós que estamos há muito tempo, eu com dezessete anos, a gente já passou por muita coisa, muita coisa mesmo na educação, eu acredito que esse processo de acompanhamento, de trazer algo novo para a criança do que vai ser para ela, é importante, tanto para criança quanto para o pai, essa questão de responsabilidade, de compreensão da mudança, da importância do estar junto a família, a criança e a escola” (PROFESSORA, M. P., 2021).

“Achei que deu uma melhora, porque antigamente a gente não tinha também esse período de adaptação, hoje a gente tem um menor horário de trabalho com as crianças, a criança também, se ela não tiver bem, o pai também tem que ter uma compreensão porque às vezes a mãe não aceita ela se adaptar, porque tem crianças que se adaptam mais fácil, outras tem essa dificuldade, a mãe também tem que ter essa compreensão que o filho dela precisa ficar menos na escola e sentir seguro e vai aumentando isso gradativo e as vezes a mãe não quer, a mãe já quer chegar e a gente, por exemplo, a gente está esse ano com uma criança lá assim, eu retornei agora né, o menino não veio na adaptação porque a mãe já quer vir e deixar a criança o dia todo, ela não quer fazer adaptação. Ela não falou isso, mas pelo que a gente percebe... o menino veio dois dias na adaptação, aí o menino chorou, chorou, chorou o tempo todo e a gente fez o que pôde. Adaptação dentro de uma pandemia, a gente teve que ficar com o menino no colo, ficou com ele o tempo todo, agradei ele” (PROFESSORA, M. P., 2021).

“E a transição sem sombra de dúvidas é um processo que vai se tornando... vai fortalecendo a crianças pra essa nova unidade e acho que é uma possibilidade da EMEI poder receber essas famílias de uma forma muito mais tranquila também porque eu já ouvi falar: “ah, esse povo que vem de CEI é folgado, acha que pode tudo, e não, aqui na EMEI é tudo diferente, quem manda aqui é a diretora” e eu não concordo com essa frase né, a gente tem muita coisa pra evoluir na educação, na sociedade, na participação das pessoas nos órgãos públicos, acho que tem uma linha aí que vai modificando” (PROFESSORA, A.F., 2021).

“Esse ano na EMEI a gente fez o planejamento juntas, inclusive o Infantil I e o Infantil II justamente porque eram essas atividades que a gente queria, então fizemos com o grupo da tarde, eram quatro salas, então a gente elencou essas atividades e classificou né, tipo o acolhimento, histórias, corpo e movimento, artes, e aí a gente fez um leque de atividades, de propostas para essa primeira semana que durou

até mais, porque cada uma colocou tanta coisa que serviu até pra depois. Já no CEI a gente nem se preparou né esse ano, mas normalmente a gente se preparava, lia os planejamentos e se preparava, tinha reunião, conversava com esses pais e a partir dessas conversas a gente sempre perguntava e lia na pasta que tipo de brinquedo que a criança gostava pra gente já ter alguma dica, alguma coisa assim do que poderia usar com essa criança e deixava esse brinquedo lá ou a criança trazia um brinquedo que ela gostasse para facilitar essa adaptação nessa primeira semana porque é uma semana sofrida pra todo mundo inclusive o professor” (PROFESSORA, R. Q., 2021).

“Na EMEI tinha esse cuidado muito de chamar as famílias do CEI pra primeira reunião que a gente gostava de fazer logo em dezembro sabe, quando sai a lista ou janeiro sem as professoras ainda, só eu como coordenadora e a diretora e a gente já conversava pra explicar o que muda da CEI pra EMEI, o que é diferente e ouvir um pouco as expectativas e sempre é melhor você antecipar para as famílias o que elas podem esperar e que felizmente ou infelizmente, eu acho que é felizmente né porque na verdade é um traço de desenvolvimento da criança ali, estão crescendo e vão apresentar novos desafios. Então sempre foi uma preocupação e quando eu fui pro fundamental eu continuei fazendo isso, então em janeiro chamava as crianças e as famílias pra passar um tempo na escola que estavam vindo das EMEIS para conhecerem um pouco esse espaço e sempre foi algo muito significativo e muito importante e eu sempre fiz com muito carinho e cuidado” (SUPERVISORA, R., 2021).

“... é um aprendizado a transição, tanto para as famílias quanto para as crianças” (PROFESSORA A. F., 2021).

Acrescente-se a afirmação da professora: “toda a comunidade escolar aprende com essas experiências, mas é preciso se colocar com disposição para se identificar no processo de aprendizes e educadores. A escola é um lugar de aprendizagens, sempre e para todos, e espera-se que seja, na prática, a compreensão de que somos seres inacabados e que precisamos - acima de tudo - uns dos outros e de nós mesmos, em ações de construções coletivas, conforme também destacam em suas entrevistas outros profissionais da educação. Somos seres com grandes possibilidades de construções e aprendizagens.”

Aqui, cabe lembrar Freire, quando diz:

Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos tanto mais o *suporte* foi virando *mundo e a vida, existência*. O *suporte* veio fazendo-se *mundo e a vida, existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos (FREIRE, 1996, p.57).

“Então eu acho muito bacana as reflexões e contribuições que você possa trazer, sobretudo, não só de pensar nessa transição do CEI para o EMEI, mas pensar que as transições estão muito presentes no cotidiano da educação infantil são diversas transições, para além dessa de passar de um equipamento pro outro e como é que as pessoas lidam com elas” (SUPERVISORA, R., 2021).

De fato, a transição não se limita à mudança de equipamentos/escolas. Trata-se de algo muito maior e mais complexo e merece toda atenção para que não se realize automaticamente. Nesse sentido, é que nos colocamos a estudar este tema e fomos buscar várias pessoas que estão diretamente envolvidas nisso, ou deveriam estar. Nesse sentido, é que se escolheu estudar este tema e buscar várias pessoas diretamente envolvidas nisso, ou deveriam estar.

Nas palavras da professora, há inúmeras práticas possíveis de se realizar para humanizar os processos complexos da vida escolar das Crianças e de suas famílias, e que pode perceber pela sugestão e observação dessa profissional:

“... escola pudesse fazer um dia pra essa família interessada nessa escola né, então que tivesse um canal onde uma família que mora aqui na Vila Mariana soubesse que a escola que ela está interessada lá no centro vai ter um dia da família pra ela passar um dia, mas que fosse um dia mais com a realidade da escola né, então a escola iria receber com seus alunos essas famílias que seriam agendadas, olha nesse período a escola faz mais próximo do final do ano, era uma situação que a criança iria saber que ela iria para aquela escola, ela iria conhecer como aquela escola realmente funciona, alguma coisa assim porque é complicado, acho que tem dois pontos muito marcantes aí, você iludir a criança com uma escola que talvez ela não vá e ela deixar de conhecer um ambiente que talvez ela vai e é muito diferente de onde ela está acostumada, então acho que são duas coisas muito delicadas” (PROFESSORA, T., 2021).

Essa constatação da professora remete a reflexões sobre política educacional, representada pela organização da rede cujo planejamento considera os tempos das famílias e das Crianças, por exemplo, e que, às vésperas do fechamento do ano letivo não informa as famílias a respeito das escolas que as Crianças vão frequentar no ano seguinte e também desconsidera as escolas de preferência das famílias. Como tem sido nesta rede.

Os relatos das Mães ilustram a constatação e desencontros efetivos sobre a forma de funcionamento das escolas e suas realidades. De algum modo, Mães e Professoras mostram a realidade vivida pelas Crianças.

“Só que assim, o processo de você sair da CEI e ir pra EMEI é muito complexo porque quando você faz a inscrição pra CEI você vai onde tem vaga e nem sempre você vai para vaga naquela CEI que é mais

próxima da sua casa, e quando você sai da CEI pra EMEI, você vai pra EMEI que é mais perto porque tem mais, vamos dizer assim, a gente tem mais EMEIs que são de rede direta do que as CEIs” (MÃE R. 2021).

“A gente questiona por que a rede municipal tem esse formato de CEI e EMEI, porque de um ano para outro aumenta mais que o dobro de crianças” (MÃE, M., 2021).

“E era um espaço também muito maior, né, se no CEI era tudo pequenininho, era tudo mais ou menos, eles se sentiam seguros ali, e na EMEI que ele passou a frequentar era um espaço gigante, muito grande, muita criança, um cuidado que passa, é muito rápido, muito brusco, a criança passa de um cuidado bastante individualizado pra praticamente uma auto-gestão, elas se ajudavam no banheiro, elas se ajudavam quando precisavam de água, então elas se ajudavam, as crianças se ajudando umas as outras.” (MÃE, M., 2021).

“Então fica só dimensionado na questão de distanciamento, de quilômetros de casa e aí as pessoas acabam não podendo escolher, aí gera ansiedade da transferência se vai conseguir se não vai, se o amiguinho vai, se o amiguinho não vai...” (PROFESSORA, A. F., 2021)

As dificuldades aqui apresentadas reafirmam a ideia de que muito das práticas na implementação das políticas educacionais não visam beneficiar as Crianças e sim a outros envolvidos. É preciso seguir defendendo uma política educacional que coloque a Criança no centro do debate e da ação, e a professora reforça isso quando diz: *“...é trazer para as famílias um tratamento mais humano das coisas, poder ser acolhedor no momento de angústia, de receio...”* (PROFESSORA, A. F., 2021).

Quando não ocorre o caminhar junto, se a Criança não é o centro do processo, certamente ela é a maior perdedora. A gênese da educação infantil é o fazer no coletivo. Ambas as instituições, família e escola, são responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizagem da Criança.

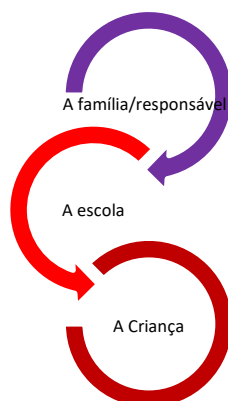
Figura 3 – A Criança é o centro

Figura: 3. Construção da autora, junho de 2022

Defende-se aqui a ideia de educação coletiva, no território. Nesse sentido, propõe-se para as escolas o trabalho em parceria próxima, com postura ética, colocando-se todos – Criança, família e escola – como aprendentes umas com as outras. São todas responsáveis pela educação da comunidade, ou melhor, de várias comunidades. O que se faz aqui é a defesa de comunidades de aprendizagens.

Ainda que seja da responsabilidade da escola, é sua função principal ensinar, passar para as novas gerações todo conhecimento e produção da humanidade, esta não é tarefa fácil. Exige muito neste fazer, colocando-se todos como também aprendentes, que não devem jogar a culpa do fracasso escolar nos(as) próprios(as) alunos(as).

Ensinar é algo complexo e difícil, e as diversas situações que acontecem no cotidiano exigem dos(as) profissionais da educação construir soluções que nem sempre são fáceis de fazer.

É preciso humildade para assumir que, em vários momentos, é preciso um conjunto de pessoas dedicadas para encontrar solução para determinados fatos.

Colocar a Criança no centro das atenções e trabalhar em seu benefício é responsabilidade de toda comunidade escolar, de sua família e da sociedade. Isso deveria ser o objetivo central da educação. Essa cultura ainda não chegou aqui, e os problemas ainda ficam muito isolados. A professora tem razões quando afirma:

“...eu tenho uma frase que fala assim: “Toda situação que a gente vive pode ser uma situação de aprendizagem, basta você se colocar na posição de aprendiz”. Então eu acho que toda formação, às vezes um texto que a gente lê, uma conversa na sala dos professores, uma

conversa com a família, a interação ali das crianças, eu acho que tudo isso vai ajudando você a mostrar, a troca de experiências” (PROFESSORA, B., 2021).

Mas em sua entrevista, a mesma professora afirma o quanto os profissionais da rede veem a educação de forma fragmentada. E parece que em cada etapa da escolarização a própria Criança não é compreendida nessa integralidade. A visão fragmentada contribui e muito para travar processos de continuidade educacionais, que é um direito das Crianças.

A figura abaixo coloca a Criança no centro de todo modo de fazer educação, o que é necessário compreender nesse processo

Figura 4 - A Criança e as instituições

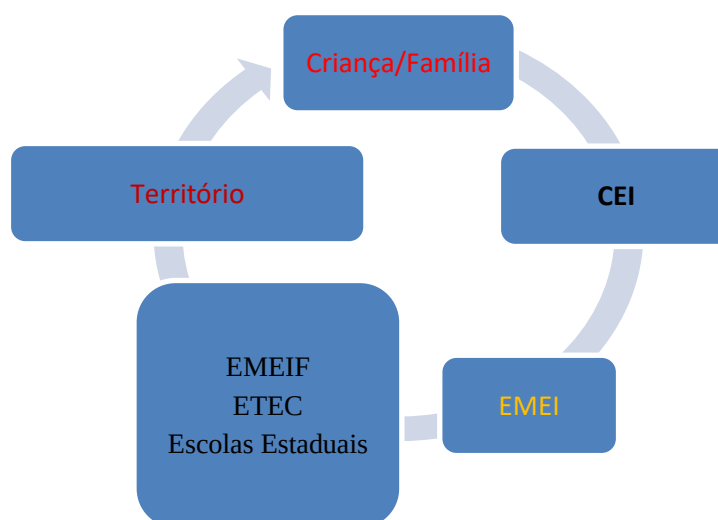


Figura: 4. Fonte: Dados dos questionários.

Construção da autora, junho de 2022

Uma das Mães afirma que em muitas escolas existe uma dinâmica que desconsidera as transições, deixando de fazer um trabalho efetivo quanto a isso.

“No caso de você ter escolas separadas, quando eu estava numa outra escola no EMEIF que não era CEU, a gente vivia conversando sobre isso, da necessidade de transição das crianças que saiam da EMEI pro 1º ano e a escola ficou muito tempo sem coordenador e o pessoal não fazia isso, embora a EMEI buscasse essa integração, mas a EMEIF tinha certa resistência em fazer e isso é muito importante, a gente sempre conversou que isso assim é mega importante pra fazer e o mesmo acontece quando sai e vai pro ensino médio, que é pior ainda, embora eles sejam grandes, mas cada um vai pra uma escola completamente diferente, né, um vai pra ETEC, outro vai pra escola estadual, enfim, é

mais complicado ainda porque muda de rede, né, e aí é outro processo, tanto é que a gente tem essa coisa da transição tão complicada que tem estudos que falam sobre o gargalo, né, muitas crianças quando chegam à 8ª série, eles acabam indo pro 1º ano do ensino médio e abandonam a escola por causa dessa transição mal feita” (MÃE, R., 2021).

A professora (B. 2021) complementa esse fato quando afirma que:

“...na EMEF, apesar de ter uma semana só, eu já percebi como a EMEI e o CEI são desvalorizados. Então, “ah, os relatórios”, eu falei: “gente, mas isso é o histórico da criança”, “não, não é”, “é, é sim, é histórico, faz parte”, só que está lá desde 2016 e eu vou fazer o quê com esse relatório agora? Em 2016 se eu não sei nem onde que está essa criança, porque chegou e não foi dado o devido valor para esse percurso que essa criança caminhou, então isso me deixa triste, mas eu falo que é triste no sentido que ainda acontece e isso automaticamente vira um desafio, então não vamos deixar que isso aconteça, nós não podemos deixar que continue acontecendo essas coisas que a gente não concorda. A gente precisa valorizar o trabalho do CEI, a gente precisa valorizar o trabalho da EMEI dentro da EMEF, então eu falo que acho que é essa a minha função hoje dentro de uma EMEF, ajudar as pessoas a perceberem como é lindo o trabalho que acontece na educação infantil” (PROFESSORA, B., 2021).

São visíveis as práticas que discriminam outras etapas e as menosprezam, ainda que elas estejam sujeitas a críticas.

Vale lembrar o Professor Vitor Paro, quando se refere à falta de informação e formação desses profissionais. Na própria carga horária dos(as) professores(as) existe a previsão de uma parte do tempo para formação em serviço. Parece não ser suficiente, mas como a professora afirma, pode ajudar. Aprofundando o assunto mais um pouco, esse autor deve ter razão:

Tudo isso reforça a importância de que, na luta por uma escola melhor – em que esteja arrebatada das mãos de oportunistas comprometidos com a razão mercantil e com o obscurantismo -, se adote uma conduta que, sem menosprezar a importância dos métodos convencionais de enfrentamento, não abra mão da estratégia gramsciana (Gramsci, 1978a, 1978b) da persuasão, que seja fundada em sólidos conhecimentos científicos e filosóficos sobre a realidade educativa e social (PARO, 2018, p.62).

Aqui se faz a defesa da formação, sem dúvida esse é o caminho. Sem dúvida porque ainda se encontram práticas pedagógicas fora de contextos, e que se pode chamar de muito rudes. Ainda que existam ressalvas quanto aos relatórios das crianças e à forma

de seu uso- que parece ser o caso da afirmação da professora - a questão pode ser mais profunda.

Essas contribuições trazem aspectos mais gerais de suas vidas, atrelados ao educar e cuidar de seus filhos, a aspectos de seus olhares e compreensões da educação e escolas, suas participações e atuações numa dimensão para além das escolas. “*A participação das crianças, dos pais, dos educadores, da comunidade mais ampla é um valor central e integral para a experiência educativa*” (RINALDI, 2018, p. 35).

Com referência às experiências das festas de despedidas, os acontecimentos de finais de ano na escola têm essa característica simbólica, da festa, da alegria em também ter crescido, finalizado um ciclo importante e comemorar faz parte da nossa cultura.

O que corresponde à etapa seguinte será tudo novidade, pois a Criança está imaginando como será, ainda não sabe.

“Acho que de certa forma desmistifica as coisas que as crianças podem pensar, que possa dar medo ou alguma coisa a mais, nesse sentido...”
(PROFESSORA, A. F., 2021).

No capítulo 5 este estudo apresenta mais contribuições a partir do olhar e das experiências das Mães, a respeito da educação e com foco nos aspectos das transições que suas Crianças vivenciam nas escolas.

CAPÍTULO 5 – O campo empírico: o cenário da transição a partir dos olhares e vivências das Famílias das Crianças.

Na primeira parte deste capítulo apresentaremos o processo realizado para o levantamento de dados no campo empírico, como foram realizados as entrevistas e todo o contexto do momento, tendo em vista as condições impostas pela COVID -19.

Apresentam-se também os temas das entrevistas com as Mães. O critério de seleção desses e não de outros temas, se deu a princípio em função da repetição e ênfase dada pelas Mães. E ainda, apresenta-se em um quadro no final do capítulo com temas classificados pela autora, como extras, por terem sido apresentados pontualmente em algumas entrevistas. A ênfase é a respeito da transição das Crianças dos Centros de Educação Infantil para as Escolas Municipais de Educação Infantil, do município de São Paulo, ainda que o tema aqui pesquisado esteja interligado a tantos outros.

5.1 – O contexto das entrevistas com as famílias e os instrumentos de coleta de dados

As entrevistas foram realizadas com nove Mães e, embora o convite não excluísse os pais, somente elas participaram. A autora fez contato com essas Mães por meio de *WhatsApp*, *e-mails*, telefone e páginas de *Facebook*. Em seguida ao convite para participação na entrevista, lhes foi enviado o termo de autorização, atendendo a solicitação do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Mediante a devolução do mesmo, foram realizadas as entrevistas.

Os critérios para participação nas entrevistas foram: ter filhos(as) que já tivessem passado por algum processo de transição escolar na Educação Infantil, ou estavam em vias de. As entrevistas foram realizadas de fevereiro a abril de 2021, num cenário Pandêmico da SARSCOV 2, situação que aparece nas falas de preocupações das Mães e da realidade objetiva que viviam naquele momento. Em decorrência da necessidade do distanciamento social, as entrevistas foram realizadas no formato *online*, pela Plataforma da *Microsoft Teams*, disponibilizada pela própria Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. A autora utilizou como base um roteiro de entrevista de sua própria elaboração e explicou para as entrevistadas a existência do mesmo, mas afirmou não ser algo limitador, deixando as Mães livres para tratar de outras questões a respeito desse tema, de suas experiências com suas Crianças na escola e, caso não se sentissem contempladas nas perguntas, poderiam trazer outras.

O *link* para realização da entrevista foi enviado para o *e-mail* das entrevistadas. A maioria delas manteve a câmera do computador ligada durante a entrevista, assim como a pesquisadora. No caso de solicitação para deixar fechar a câmera, a decisão da Mãe foi respeitada e se reforçou que tal situação não interferiria na entrevista. As entrevistas duraram por volta de uma hora.

A autora explicou que os nomes - tanto das entrevistadas, como das escolas - serão apresentados no trabalho de forma fictícia, e assim que a tese for concluída as mães serão avisadas para tomarem conhecimento do trabalho.

É importante destacar a postura de aprovação em relação ao tema da transição: todas mencionaram a importância de se discutir o assunto e desenvolver ações nesse sentido e se colocaram com muita boa vontade, envolvimento na pesquisa, disposição de colaborar. Foi possível perceber que as Mães estavam com as Crianças, em muitos casos, ouvia-se falas das Crianças e demonstração de curiosidades ao que estávamos tratando a respeito delas, mesmo nesse cenário, tentaram de toda forma dar a entrevista. Isso ajudou a pesquisadora, num momento tão delicado da história, com o enfrentamento de uma Pandemia da proporção que foi a COVID/19, a aquecer o desejo de continuar na elaboração da pesquisa.

Os dados das Mães entrevistadas estão a seguir, e é possível visualizar - ainda que de modo geral - o perfil delas.

Todas tiveram experiências com seus(suas) filhos(as) em mais de uma transição escolar na etapa da Educação Infantil nessa rede de ensino. Conhecem por várias fontes o trabalho realizado por várias escolas.

O segundo quadro corresponde a siglas que identificam as escolas, as Mães e as Crianças. Com objetivo de ajudar ao leitor na identificação das mesmas.

Tabela 3 - Perfil das Mães entrevistadas:

MÃES/ PAIS (Iniciais dos nomes)	Idade	Formação	Quantidade de filhos	Região da escola	Agrupamentos em que as Crianças estavam em 2020/2021	Participação dos pais na escola	Em quantas escolas os filhos estudaram

C.	39	Jornalismo	2 (8 anos - são gêmeos)	Zona Sul DRE Ipiranga	Fundamental I	Sim (Conselho de Escola e Crece)	CEI (Berçário I e II), CEI EMEI EMEF
C. M.	33	Técnica de Enfermagem	2 (11 e 3 anos)	Zona Leste DRE São Mateus	Mini Grupo II e Fundamental II	Sim	1 (CEI); 3 (CEI, EMEI e EMEF)
E.	46	Direito	2 (8 e 5 anos)	Zona Sul DRE Ipiranga	Fundamental I e Infantil II	Sim (Conselho de Escola)	4 (CEI, EMEI e escolas particulares); 2 (CEI, escola particular)
F.	38	Letras Mestrado	1 (6 anos)	Zona Sul (DRE Ipiranga)	Infantil I	Sim (Presidente do Conselho de Escola e do Crece)	4 (Berçário particular, CEI, EMEI e Infantil 1 particular)
G.	39	Pedagogia Auxiliar Técnica Educacional em Escola da Rede Municipal	2 (13 e 7 anos)	Zona Sul DRE Ipiranga	Fundamental I e Fundamental II	Sim (Conselho de Escola)	3 (CEI, EMEI, EMEF); 3 (CEI, EMEI, EMEF)
J.	40	Fonoaudiologia Pedagogia Mestrado e Doutorado em Educação	2 (11 e 4 anos)	Colégio Equipe - particular Lapa	Minigrupo II e Fundamental II	Não	3 (CEI, EMEI e Colégio particular); 2 (CEI e EMEI)
M.		Assistente Social Mestrado Violência Obstétrica Doutoranda em Serviço Social (O cotidiano das mulheres)	2 (6 e 3 anos)			Sim (Conselho de Escola)	4 (2 Creches particulares, CEI e EMEI)

		na pandemia) Doula e Instrutora de Ioga para gestantes					
R. M.	44	Letras/ Mestrado em Educação/ Professora da Rede Municipal	6 (0 mais novo tem 3 anos)	Zona Leste (DRE São Mateus)	Minigrupo II; fundamenta l I, Ensino médio e Faculdade	Sim	1 - CEI
S.		Graduanda em Matemática	2 (6 e 2 anos)	Zona sul (DRE Ipiranga)	Berçário II; Infantil I	Sim (Conselho de escola)	3 (Berçári o Particul ar, CEI e EMEI); 1 (CEI)

Fonte: dados das entrevistas Quadro elaborado pela autora-abril de 2021

Quadro. 23 - As siglas que aparecem no texto correspondentes a identificação das Mães, das Crianças e das unidades educacionais:

Sigla identificando a Mãe	Letras identificando as Crianças
R. Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.	Criança N
	Criança S
	Criança N
	Criança M
	Criança N
	Criança A
G. Mãe da B. e do K.	Criança B
	Criança K
S. Mãe do G. e da I.	Criança G.
	Criança I.
E. Mãe do F. e da I.	Criança F.
	Criança I.
C. Mãe do H. e do L.	Criança H.
	Criança L.
F. Mãe da C	Criança C.
J. Mãe do P e do C.	Criança P.
	Criança C.
M. Mãe do G. e da S.	Criança G.
	Criança S.
Escolas	Denominação, letras e números
CEI	CEI A

	CEI Y
	CEI H
	CEI I
EMEI	EMEI 1
	EMEI 2
	EMEI 3
	EMEI 4

Fonte: dados das entrevistas.

Quadro elaborado pela autora - Maio de 2021

5.2 – Os temas que emergem das entrevistas com as Mães

Os temas selecionados se repetem com muita ênfase nas entrevistas. São eles: O educar e cuidar de Crianças tão pequenas; o direito à Educação Infantil; o papel da gestão escolar no que tange à organização do trabalho educacional com a infância; a diversidade de experiências numa mesma rede de ensino, quanto à organização administrativa e ao pedagógico; a família, a Criança e a instituição; os impactos da COVID-19 na vida das Crianças e no que se relaciona à transição delas de uma escola para outra; a participação das famílias na escola e a construção de vínculos; o papel dos Conselhos de Escola no que tange à transição das Crianças de uma escola para outra e, por fim, a transição das Crianças de uma escola para outra e a participação das famílias.

5.2.1 – O educar e cuidar de Crianças tão pequenas

A realidade que cada Mãe viveu nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, visões, compreensões e reflexões a partir do ponto de vista delas, não só sobre a transição, mas como a educação dos seus filhos no geral acontece. A diversidade de situação enfrentada por elas num cenário muitas vezes desfavorável, ainda que se trate de questões de direito das Crianças. A começar pelas escolhas das escolas, como organizar o cotidiano do trabalho e as demandas das escolas, dentre outros.

Importante destacar desde já a riqueza de informações e situações vividas por essas Mães, os desdobramentos na ampliação da funcionalidade da rede apresentada por quem usufrui desse serviço.

Em vários aspectos suas colocações estão estreitamente relacionadas com a visão dos(as) professores(as), bem como do(as) supervisor(as), ainda que estejam em lugares diferentes.

Um dos aspectos compreendidos por todas as mães que participaram da entrevista é sobre a clareza quanto ao direito que as Crianças têm à educação - não qualquer educação, mas a integral, que respeita a Criança em todos os aspectos.

“Esse ainda era um espaço dentro do CEI A que era um espaço menor, com mais cuidado individualizado, muitos professores, as turmas menores também. Então eu acho que tinha toda uma perspectiva de um CEI né, que é de uma educação infantil, uma educação mais voltada pra um cuidado maior com as crianças” (M., Mãe do G. e da S.).

Aqui a mãe se referiu ao impacto que ocorre quando as Crianças saem de um espaço menor, no caso do CEI, e vão para as EMEIs, que tem uma estrutura maior. Abaixo, mencionou o espaço físico das unidades e a quantidade de Crianças a serem atendidas por um(a) professor(a), em cada período. Já se trata de uma grande diferença, e a Mãe acrescenta:

“Aí quando acontece essa transição do CEI A pra EMEI 2, eu sinto que já começa muito essa perspectiva da ‘máquina de moer gente’ da educação pública que já tem uma coisa assim, de cara primeiro que as formas do G ser dentro do CEI A eram formas que não tinham ainda muita taxação de gênero, da violência, eram formas que eram mais próximas a uma educação integral, a uma noção de eu, uma noção de individualidade que estava mais integrada no humano, não tinha o que é de menino e o que é de menina, era transitório, você podia estar mais feminino um dia e podia estar mais masculino no outro, não tinha uma taxação tão grande quando ele estava... no Minigrupo I, numa turma de 12 crianças que compartilhavam a sala com outra turma de Berçário II.” (M., Mãe do G. e da S.).

O destaque é de autoria da pesquisadora, realçando a composição da turma naquele ano.

Essas declarações de Mães reafirmam a quão longa, mas possível, é a jornada de todas as pessoas que têm o compromisso com a construção de uma educação que respeita, coloca e faz valer os direitos das Crianças. Concordando com Sarmento, Abrunhosa e Soares, em sua defesa da educação e de uma escola comprometida com as Crianças, quando afirmam que:

A defesa de uma escola promotora dos direitos das crianças e de uma dimensão de cidadania para a infância terá que necessariamente repensar os contextos em que hoje em dia se desenvolve os seus quotidianos infantis, sendo indispensável na promoção de uma *cultura de respeito* para com as crianças (DUBET, 2001). Aqui importa

considerar que essa aposta terá dificuldades em se afirmar se não houver um investimento nos princípios de democracia e participação em todos os micro-momentos do percurso educativo das crianças (SARMENTO, ABRUNHOSA e SOARES, 2007, p.64).

Aqui entende-se também por democracia, o que ocorre nas decisões do modo de ser de cada família e como conduzem no geral com seus filhos, entra aqui uma questão cultural, que a escola deve potencializar, quebrar estereótipos e realizar uma educação integral conforme a mãe destaca.

O Currículo da Cidade apresenta o conceito central a respeito da educação integral no que tange a:

A educação integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integradas de formação e desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica... (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 34).

Esse mesmo documento defende e classifica em vários campos a compreensão por educação integral, assim: “*Pensar a Educação Integral é estar comprometido com algumas variáveis...*” (p. 34).

Inclui-se nesse conjunto a defesa de uma educação sem ruptura, ou descontinuidade, e tem grande aporte no que defende o Currículo Integrador (2015). Amplia-se esse modo de fazer educação integral, a uma gestão democrática.

Muito se fala em participação, a legislação geral determina que ocorra e na própria documentação interna da escola - principalmente no Projeto Político Pedagógico - há toda uma orientação para a gestão democrática ao que se apresentam nas entrevistas, mas na prática parece que muito pouco disso se concretiza. Tal ação, realizada pelas escolas, é sem dúvida uma perda para toda a comunidade escolar. O adequado seria desenvolver práticas em busca de escuta e de participação efetiva de todos os envolvidos – assim, muitos dos problemas enfrentados na escola poderiam ser compartilhados, e tentando solucioná-los coletivamente. Muitas outras questões a esse respeito serão apresentadas mais adiante, em outros relatos de mães.

As consequências que as Crianças vivenciam devido ao modo de determinação da organização da rede. No relato da mãe nem sempre as crianças estão preparadas naquele momento para irem para outra escola, nos formatos que muitas se apresentam.

“Começando por essa coisa da transição de um CEI pra uma EMEI, eu sinto tanto nisso como nessa coisa da idade, né, por três dias o meu filho

foi obrigado pelo sistema a passar para uma fase, digamos assim, onde eu sei que internamente ele não estava preparado, ele indivíduo, e eu sei também que a gente, subjetivamente família, não estava preparado, então eu sinto que com essas duas coisas que é muito mecânico, aplicação de uma lei mecânica e violenta e não a compreensão de que aquele espaço para aquela criança está mais tolhendo ela do que libertando, porque eu penso um pouco nessa analogia do bebê na barriga e quando o bebê precisa nascer, né?.” (M. Mãe do G. e da S.).

É nítido o descompasso existente entre as necessidades das Crianças e a forma como o sistema encaminha isso, não se trata de exemplos isolados, estamos falando a respeito de uma rede de ensino, que tem experiências na educação dos Bebês e das Crianças, não só por sua dimensão, mas também por seu histórico. Muito do que se apresenta nas entrevistas das Mães é reflexo de políticas públicas embasadas em interesses financeiros e na antecipação da preparação das Crianças para servir ao modelo de sociedade focada na produção e no lucro para alguns. A respeito dessa produtividade na Educação Infantil, houve a colaboração de muitos outros teóricos, pesquisadores e estudiosos. Procuramos nos aprofundar mais nessas questões, e aqui temos a visão de Bardanca e Bardanca, que afirmam:

Como reflexo do que a sociedade incita, promovendo a pressa, as mudanças, a saturação e o consumismo, aparecem as escolas hipertensas. São locais aos quais o respeito aos ritmos dos pequenos é substituído por programas de estimulação, de enriquecimento, de sucesso (observar detidamente que a linguagem não engana), com a intenção de aproveitar que as crianças são “como esponjas” – detestamos essa expressão – e com o pensamento de que, quanto antes iniciem tudo, mais sucesso terão (BARDANCA e BARDANCA, 2020, p.51).

A imposição com que é apresentada - por meio dos currículos escolares a quantidade de determinações a respeito de conteúdos a serem desenvolvidos com as Crianças - parece apontar para um formato de linha de produção. Na qual se realiza algo, sem muita reflexão. Aqui não estamos desconsiderando a capacidade de cada Criança em vivenciar diferentes e diversas situações de aprendizagem. Aprender também é um dos principais direitos. A reflexão é como é feito, mas ao que se relaciona ao conhecimento. Fomos buscar conceitos a respeito de currículo num campo mais amplo.

A evolução histórica da instituição escolar que acolhe crianças e jovens e a do próprio pensamento educativo foram definindo a idéia de que a educação deve atender às mais diversas facetas da pessoa, estabelecendo explicitamente o ensino como um processo de

socialização total e global dos indivíduos. (SACRISTÁN E GÓMEZ, 1998, p. 126).

As contribuições das mães nos remetem para várias situações inclusive do Currículo escolar.

“Então Izolda, eu acho particularmente que há uma falta de diálogo entre as unidades nessa transição, vou falar particularmente no caso da **M.** porque quando o **N.** foi da CEI pra EMEI ele acabou desistindo no final do ano, ele teve uns problemas de saúde então ele acabou não ficando, não teve tanto esse processo, mas no caso da **M.** ela gostava muito da CEI A, ela tinha adoração pela CEI A até porque a CEI A tem um trabalho que é muito bom, eu gostava muito da forma que eles lidavam, o respeito com as famílias, a integração, a discussão, o processo democrático, o respeito com a criança pequena, a diversidade das famílias, então eu gostava muito do ponto de vista que elas lidavam com o desenvolvimento das crianças. Só que assim, o processo de você sair da CEI e ir pra EMEI é muito complexo porque quando você faz a inscrição pra CEI você vai onde tem vaga e nem sempre você vai pra vaga naquela CEI que é mais próxima da sua casa e quando você sai da CEI pra EMEI, você vai pra EMEI que é mais perto porque tem mais, vamos dizer assim, a gente tem mais EMEIs que são de rede direta do que as CEIs” (R., Mãe da N. da S. da N. da M., do N. e do A.).

Essa constatação da Mãe - de que não existe diálogo entre as unidades - é uma questão central no processo de transição e tem a ver com a forma de implementação do Currículo, conforme já apresentado em capítulos anteriores. Ocorre uma série de equívocos no modo de realizar determinadas ações educacionais nessa mesma rede, e parece que sem muitos questionamentos. Por exemplo, é o que acontece com as denominadas “datas de corte” da idade das Crianças, entre as que permanecem no CEI e as que vão para a EMEI.

Ainda a respeito do tempo - que não corresponde ao tempo das necessidades da Criança, conforme o relato da Mãe- Baroukh e Fonseca afirmam que:

Podemos pensar que, além de tempo e de contemplação para vivermos experiências precisamos nadar contra a corrente que nos arrastam para as atividades utilitárias, para o que chamamos de trabalho e tarefas e que nos mergulham em um fazer contínuo, que amortece nossos sentidos, nosso pensar e naturaliza a pressa despojando-nos, de alguma maneira, do que nos faz humanos. (2022, p.31).

Com isso, a inserção da Criança nesse tempo apressado parece ir acontecendo sem que se faça uma reflexão a respeito, principalmente das necessidades das Crianças em cada fase e a importância de se respeitá-la, sem que a apresse. E mesmo afirmando que não se está preparando as Crianças para uma etapa seguinte, ao que parece todos os

adultos cometem isso, com o intuito de poupar a Criança de mais sofrimentos, apuros, desconforto etc. Devido à demanda de recursos humanos e de ambientes, delega-se à Criança obrigações e posturas contrárias ao que elas são capazes de realizar.

Outras situações a respeito de como essas passagens acontecem nos mostram a complexidade e o quanto parece se desconsiderar as Crianças. S., Mãe da I. e do G., aponta um aspecto central de necessidades básicas da Criança e que a EMEI não tinha a estrutura correspondente para atender a demanda da Criança (o repouso), ainda que por pouco tempo. Os limites estavam postos - tanto de condições de organização e espaço, quanto de insuficiência de profissionais - para suprir todas as demandas das Crianças.

“Daí, como não tinha sonequinha pra ela também foi difícil porque eu acho que não sei se ela dormia bem lá no CEIX, mas acho que ela dormia um pouquinho, e aí como não tinha sonequinha na EMEI 2, quando eu ia buscar ela às 19h - na sala, às vezes ela estava dormindo em cima da mesa, tinha colocado os bracinhos cruzados assim e estava dormindo e vinha dormindo no carro. Não deu tempo de a gente conseguir adaptar os horários dela com a escola nova.” (S., Mãe da I. e do G.).

Aqui não se trata de culpabilizar a equipe gestora, nem professores(as) e sim criticar aspectos da organização da rede de ensino como um todo, incluindo-se aqui a própria estrutura dos prédios das escolas e as rotinas das unidades, dentre outros. Alguns estudiosos da educação apontam que muitos direitos das Crianças não são concretizados, e em outros momentos se chocam com a contradição existente entre os diversos modos de organizar, de fazer essa educação.

A consideração desses direitos na escola pública entra em choque com as perspectivas que presidiram historicamente à edificação da escola e obrigam a mudanças significativas no respectivo modelo organizacional. Apresenta-se, portanto, como imperativo apostar na mudança político-pedagógica e organizacional da escola, no sentido de a erigir como promotora dos direitos da criança (SARMENTO, ABRUNHOSA e SOARES, 2007, p. 62).

A questão dos direitos das Crianças ainda é assunto que necessita ser constantemente discutido e pautado, principalmente nas escolas, pois muito ainda temos a colocar em prática, já que vários aspectos são deixados de lado. Aqui não se está referindo a pequenos detalhes e sim a necessidades básicas, situações estreitamente relacionadas com o educar e cuidar. É preciso se debater isso a nível local e de rede.

Dando sequência aos relatos das Mães, destacam-se as preocupações que elas têm no que diz respeito às escolas para onde seus filhos irão. Ainda que muitos não levem em conta, essas Mães pesquisam, buscam informações a respeito do trabalho das escolas e conhecem – por intermédio da comunidade - como se dá esse trabalho. Além disso, frequentemente se colocam junto à escola para concretizar tal educação.

“Do **F** especificamente eu escolhi o CEI A na época, ele entrou com 2 anos e meio, eu sempre participei muito de grupos de mães e interessada na educação, interessada em alguma coisa mais lúdica que fosse fundamentada mais no brincar, nesse crescimento mais integral da criança não gostando dessa parte conteudista, eu achava que não era uma coisa interessante porque eu tinha tido essa vivência conteudista e acho que é uma coisa que abafa a criatividade e tudo o mais, e a escolha do CEI A. na época foi por causa disso, era uma excelência de ensino público, tinha muita coisa que eu acreditava e acredito né do ensino público que é o que deveria ter, deveria ser fomentado no país, enfim, e o CEI A foi escolhido na época porque tinha todo esse trabalho fundamentado nesse brincar, nesse crescimento da criança, na valorização da infância.” (E., Mãe do F. e da I.).

As famílias têm uma visão e compreensão do que é Educação Infantil, procuram atrelar suas concepções à busca para encontrar escolas públicas que contemplem a educação integral. Aqui não se trata de carga horária e sim de educação que tem a clareza de seu papel no trabalho educacional com a Criança, reconhecendo seu potencial e a diversidade de possibilidades que a Criança pode experimentar, apropriar-se, aprender e se desenvolver por meio de alguns eixos - e o brincar é um deles.

O relato dessa Mãe também reforça as observações que faz - ainda que de forma indireta - a respeito do Currículo na Educação Infantil e as práticas pedagógicas das escolas. Em sua perspectiva, de seu filho viver essa fase de modo a que não se misture com cobranças de conteúdos e atividades, só na quantidade, mas valorizando a qualidade. E a respeito do brincar na Educação Infantil, tem-se que “*É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação*” (KISHIMOTO, 2002, p. 21, *apud* SANTOS, 2016, p. 117).

Vejamos a defesa que a Mãe faz de seu desejo de escola para seu filho, algo grandioso, pois o brincar tem esse potencial imenso apresentado e defendido por Tizuko e em Nogueira, em que também podemos encontrar as seguintes definição e compreensão:

Para Brougère, a brincadeira está imersa na cultura à qual a criança pertence. É por meio dela que a criança reproduz, transforma, apropria-se e dá nova significação aos conteúdos culturais. Pela brincadeira, a criança modifica, adapta o mundo exterior ao seu, com liberdade e

iniciativa. É também pela brincadeira que a criança escapa da limitação de sua idade, tamanho, dependência adulta e se projeta num universo onde tudo é possível e se afasta do cotidiano. É o universo alternativo que permite viver o mundo adulto. (SANTOS, 2016, p. 117).

O conceito de atividade por Vigotskii (2016, p. 68) está relacionado ao que fica de experiência concreta para a Criança. E não se trata de quantidade, metas etc.

G., Mãe da B e do K, apresenta também questões-chaves a respeito da educação das Crianças nessa faixa etária. Ela relata situações do cotidiano de sua filha na EMEI1 que representam compreensões equivocadas a respeito das inúmeras possibilidades de como a Criança aprende, se desenvolve de modo prazeroso e não sofrido, como apresenta ser:

“Ela sempre questionou o fato na EMEI dela ficar muito tempo sentada, era uma coisa que quando ela chegava, ela falava: “mãe lá na creche a gente brinca muito e na EMEI eu fico muito tempo sentada fazendo lição e eu não gosto”, e isso meio que desanimava ela de querer ir pra escola. Eu cheguei a conversar, tentar mostrar pra ela que agora ela cresceu, que ela está numa outra fase de aprendizado, mas como ela é aquela faixa etária que faz aniversário mais no final do ano eu acho que ela ainda é aquela criança que está na fase do querer brincar, tanto que ela quer aprender, ela não sabe ainda ler e escrever, ela quer, mas o processo do aprender ela não tem muita paciência, eu sento com ela faço uma coisinha ou outra e logo ela fala: “ta bom, já quero ir brincar”.” (G., Mãe da B. e do K.).

O relato da Mãe da B. e do K. expõe uma realidade de desconsideração aos aspectos centrais da vida das Crianças: manter uma Criança sentada, sendo que o movimento é um dos aspectos centrais para seu desenvolvimento. A compreensão de que a brincadeira não ensina é algo grave, que indica a carência de formação dos profissionais da educação e a própria responsabilidade da escola em orientar as famílias a esse respeito. Tal prática denuncia o quanto existem formas de desconhecimento no que tange à própria profissão e ao campo educacional no geral.

A infância, não obstante as várias concepções e práticas de cada época histórica, continua sendo a idade dos e brincadeiras. A criança brinca com regras do jogo ou cria as próprias regras, imita e cria jogos, convive, socializa-se, desenvolve suas habilidades de comunicação e representação, movimenta-se, enfim, vive em um mundo próprio, às vezes, aberto, às vezes, fechado, nem sempre reconhecido e entendido pelos adultos (SANTOS, 2016, p. 118).

A escola ainda realiza práticas totalmente fora de contextos e indo além, desfavorável ao que a mesma se propõe a fazer, violando a sua essência, que é ensinar,

contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem da Criança. “...a escola como espaços de práticas éticas.” (RINALDI, 2018, p. 40).

Em algum momento, essa mesma Mãe expressa sua busca de participar mais da vida escolar, envolvendo-se no Conselho de Escola e na participação no dia a dia da escola dos seus filhos. Será ótimo se as escolas puderem abrir mais espaços de participação das famílias, os responsáveis, pois é sabido que, principalmente na Educação Infantil, segundo autoras já citadas: “A etapa da educação infantil talvez seja a fase na qual as famílias têm mais vontade de realizar a sua contribuição para as aulas, seja presencialmente, seja virtualmente...” (BARDANCA e BARDANCA, 2020, p.73).

A afirmação da Mãe confirma esse aspecto da colaboração e participação das famílias, com o objetivo de que seus filhos aprendam, avancem, se desenvolvam, etc. Esse é um aspecto que merece ainda mais atenção. Por que será que nos anos seguintes ocorre um distanciamento das famílias quanto à participação na escola de seus(suas) filhos(as)?

O professor António Nóvoa (1995), ao elencar um conjunto de aspectos da organização da escola, apresenta como central a importância da participação das famílias na escola.

Participação dos pais

As escolas com melhores resultados são, normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias a uma colaboração das famílias na vida escolar. É preciso romper, de uma vez por todas, com a ideia de que as escolas “pertencem” à corporação docente.

Os pais enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino. (NÓVOA, 1995, p. 27).

É sempre bom recordar que isso aumenta, quando se trabalha com Crianças tão pequenas ainda, como é o caso das Crianças de 3 e 4 anos. A escola de Educação Infantil precisa dessa parceria, inclusive por uma questão ética. Para serem fiéis às Crianças.

Em todos os relatos as mães se colocam como parcerias das escolas e principalmente das professoras, inclusive se colocando a realizarem ações de organização, manutenção e cuidados com o que é coletivo, como no exemplo do cuidar da horta da escola. Em outras situações ajudando nas tarefas, na ampliação dos conhecimentos que a escola deve ensinar etc.

Há ocasiões em que as Mães se colocam e contribuem com parte do que é de responsabilidade da escola - pois é papel da escola alfabetizar - bem como inúmeras outras atribuições que são de competência e responsabilidade da escola. Mas, diferentemente da experiência relatada anteriormente, uma Mãe trabalhou com aspectos da realidade da Criança e demonstrou que é parceira da escola, colaborando na formação de sua Criança:

“Às vezes a gente faz lista de supermercado e eu escrevo as palavrinhas e ela pega as frutas que ela tem... banana, laranja e de certa forma... “ó **B** banana, qual que é dessas palavras?”, então ela sabe o som de um ‘ba’, de um ‘la’ de laranja e aos pouquinhos ela vai indo.” (G. Mãe da B. e do K., 2021).

A respeito do tempo da Criança na escola, nem sempre é fácil e nem sempre corresponde ao que se supõe que seja, conforme já mencionado: é preparado para atender às necessidades das Crianças? Referem-se a necessidades biológicas, como no caso do descanso, do sono, da alimentação, correr, pular, subir, descer, brincar. G., Mãe da B. e do K, relata a experiência sobre a organização e rotina da escola que sua filha frequentou na EMEI 1, durante dois anos, sendo que parte desse período foi *online* devido à PANDEMIA da COVID-19. Ela apresenta o seguinte relato sobre o período em que sua Criança estava tendo educação escolar presencial:

“Ela almoçava mais ou menos igual na creche, chegava e tomava café, depois tinha o almoço e iam dormir, era uma hora certinha, elas iam dormir às 12h e levantavam às 13h, às 13h elas já tinham que estar acordadas, eles punham colchonetes no chão e dormiam. Na verdade, eles não obrigavam as crianças a dormirem, mas para ter um descanso, então todos tinham que estar pelo menos deitados nos colchonetes. A minha filha **B.** é uma criança que sempre dormiu, ela deitava e dormia e sempre tinha dificuldade para acordar também, mas logo depois que elas acordavam já era... acho que às 14h e pouco já era o lanche da tarde que era a última refeição, não tinha janta lá e depois era o horário da saída deles, as 15:45 hs até as 16hs.” (G., Mãe da B. e do K.).

O relato da Mãe contribui em muito para se fazer uma análise de como cada uma das escolas ainda que vizinhas, realizam seus trabalhos e suas rotinas com as Crianças, muitas na mesma faixa etária. E as reclamações da Criança não serem levadas adiante. Essa postura de respeito à instituição irá aparecer em outros relatos, por outra mãe e parece indicar para receios da Criança sofrer ainda mais, caso a família leve algum questionamento, ou crítica.

Segundo o relato da Mãe R, a questão do fazer automático determinadas tarefas e encaminhamentos, parece ser prática constante e ela ainda se cobra por não ter procurado realizar uma ação de correção da prática da escola quando a sua filha demonstrou não estar bem ali. Nesse caso, ela enfatiza a repetição que os(as) professores(as) fazem ano a ano, sem muita mudança e para beneficiar seu trabalho. Isso começa já nas práticas do trabalho com os Bebês, vejamos: *“Essa atitude facilita o trabalho da educadora e amplia seu significado porque não o limita a alimentar e a trocar a criança de maneira mecânica”*. (HANESI, 2011, p. 86).

Isso parece demonstrar como o(a) professor(a) ainda tem grandes poderes e capacidade de mudanças no seu fazer cotidiano, mas foca na mudança quando é para facilitar o seu trabalho, então os interesses dele vem primeiro.

“Então como mãe eu deixei a desejar, e no caso como professor eu acho que assim, principalmente alguns professores que estão há muito mais tempo na rede, o professor acaba que meio automatizando as práticas, então ele tem determinado procedimento e tem lá a mecânica da coisa, na cabeça dele aquilo dá certo e é assim que tem que ser e ele só vai reproduzindo ano após ano aquela mesma mecânica, muito pensando na organização do trabalho dele, uma coisa bem padronizada e não nas especificidades das crianças, de cada conjunto de crianças que você vai atendendo a cada ano” (R., Mãe da N. S. N. M. e do N. e do A.).

Existe uma padronização e a necessidade de colocar todas as Crianças dentro desse contexto. Sem dúvida, tratar as especificidades da forma como cada Criança é exigirá, sim, uma reestruturação das instituições, até mesmo no modo de pensar, considerando o relato das Mães. Ao que parece isso é discutido, estudado, mas pouco se avança nas práticas, nem passa pelo crivo da qualidade da educação, do direito das Crianças, dentre outros.

Por esta razão começa uma “[...] importante aposta na contribuição que a escola de educação infantil pode oferecer às crianças pequenas e suas famílias” (BARBOSA, 2010, p.1), que também acentua atuais desafios, como ampliar a oferta de vagas ; refletir, prever e aplicar políticas públicas para essa etapa; e, talvez um dos aspectos mais custosos, pensar na dimensão da qualidade na educação infantil, visto que a definição do que é qualidade será construída a partir dos contextos em que estiver inserida. (FOCHI, 2015, p.31).

E na perspectiva de António Nóvoa, quando analisa as questões relacionadas à avaliação institucional, destaca aspectos que se aproximam do que estamos defendendo aqui.

Na verdade, é útil que a análise da intervenção dos diferentes atores sociais na instituição escolar e da avaliação institucional das escolas se faça tendo, como pano de fundo, a elaboração de projetos educativos, que, sem esquecer os interesses e valores de que os diversos grupos são portadores, “obriguem” a um esforço de produção de consensos, dinâmicos em torno de objetivos partilhados. (NÓVOA, 1995, p.33).

Num cenário de trabalho com Crianças pequenas estas compreensões se acentuam com muita intensidade, pois muitas vezes os diversos interesses não correspondem com a necessidade da Criança, em determinados momentos, fase da vida delas. Para que ocorram acertos em benefícios das Crianças, é preciso principalmente muito diálogo e disposição da escola em se rever. Pois é a escola a principal responsável na construção do conhecimento, nesse caso, com as Crianças.

A contribuição da mãe reafirma esta constatação de Fochi.

“E aí na creche eu falava: “não, lá vai ter uma profissional que é a profissional da cozinha, uma profissional que é da limpeza e vai ter a professora com auxílio dessas profissionais ela vai ter outra...”, então eu acreditava muito mais mesmo eles sendo tão bebezinhos, eu acreditava muito mais na capacidade da escola de dar conta de 7, era 7 pra um na época né, na verdade aquele esquema que era 14 para duas professoras e tal do que numa possibilidade de uma pessoa cuidar de dois bebês na minha casa.” (C., MÃE do H. e do L.).

Ainda que existam vários problemas, a instituição escola continua tendo prestígio e quando se trata do educar Crianças tão pequenas, no depoimento da Mãe C. isso ganha ainda mais força. Nesse sentido, sem dúvida é necessário e fundamental investir na melhoria das escolas, o que inclui todo seu modo de fazer e ser.

Aspectos da Educação Integra, tão discutida nessa mesma rede e estabelecidos na legislação, Currículo da Cidade, 2019, apresentam o seguinte destaque:

A educação Integral como princípio compreende o compromisso com as práticas integrais de formação e o desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente: ECA (BRASIL, 1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010a) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Nessa perspectiva, a Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. (SÃO PAULO: SME/COPED, 2019, p. 34).

São consideráveis os avanços contidos nesta rede ao que se relaciona a legislação, mas precisa-se avançar para o acompanhamento da efetivação da mesma no cotidiano das escolas.

5.3 – O direito à Educação Infantil

“É, e aí eles foram super bebês, tem isso também, eu tinha isso em mente e que eu sempre sugiro para todo mundo, nasceu pega a certidão de nascimento e vai porque a Prefeitura tem que saber que ela tem essa demanda aqui, mesmo que depois você não queira, sempre sugiro para a pessoa que ela faça a inscrição, se ela falar: “não, ainda estou de licença” ou “quero esperar o meu bebê ficar maior” pelo menos a Prefeitura tem, essa criança existe pro sistema de educação também e não só como nascida”. (C., Mãe do H. e do L.).

É considerável a compreensão da Mãe a esse respeito, de apresentar a demanda que é real e deveria ser compreendida pelos representantes legais, como indicativo de organizar a rede para esse atendimento. Para não ter mais filas de espera, pois isso se configura no não cumprimento do direito do Bebê e da Criança.

Nos relatos, evidenciam-se as experiências das famílias quanto ao que fazem para garantir que as Crianças tenham, na escola, a maior proximidade possível das famílias.

Um fator importante e destacado pelas famílias é a importância da escola, da educação oferecida a seus filhos e filhas, além da percepção da importância do educar no coletivo, em instituição que tem projetos e concepção de infância alinhada a todo conhecimento produzido nesse campo. A consideração para o serviço realizado a muitas mãos, pois ela destaca o trabalho de outros profissionais que não só a direção das escolas e professoras.

Ao se referir à estrutura do prédio da escola e à história de como foi realizada sua construção, feita para Educação Infantil de zero a três anos, uma das Mães observou que isso faz toda a diferença para o desenvolvimento de trabalho que leva em consideração as Crianças e seus direitos.

A definição do educador como “terceiro educador”, tão cara a Malaguzzi, fornece uma boa noção dos níveis de percepção que já haviam sido alcançados. Da mesma maneira, o impacto das declarações de Malaguzzi acerca dos direitos da criança a um meio ambiente, à beleza, o direito de contribuir para a construção desse meio ambiente e dessa ideia de beleza, uma estética compartilhada: um direito de todos, educadores e adultos em geral, e que só poderia se expressar por meio de um processo permanente de pesquisa. (RINALDI, 2018, p. 146).

Ainda que aqui na citação esse conceito de ambiente esteja atrelado também aos cuidados e a beleza. Isso deve ser permanente, como um direito de as Crianças estarem num ambiente seguro, bonito, cuidado...

“A diferença que faz você ter um espaço com terra, com areia, enfim, com brinquedos mais interessantes do que só aqueles brinquedos que são apertados ou que não cabem direito nos lugares, que são adaptados, isso foi maravilhoso porque a escola realmente tinha todo esse aparato do espaço” (F., Mãe da C.).

“Então você vê que uma escola pensada para ser escola, uma escola com espaço aberto, bonita, bem cuidada, alegre, isso tudo reflete no desenvolvimento e na saúde da criança” (F., Mãe da C.).

Uma das Mães revelou conhecimento a respeito das políticas integradas e destacou as perdas que as Crianças tiveram nos últimos anos, considerando o que isso significa para os Bebês e as Crianças.

“Quando a criança é chamada, a gente entra em contato, efetiva a matrícula no nosso sistema, a criança passa a fazer parte do CEI, por exemplo. Antes, todos que tinham direito ao Leve Leite a partir da matrícula que era feita, mas agora com a nova prefeitura restringiu aos que fazem parte do bolsa família, que tem o cadastro naquele CRAS²², então restringiu em quase 20% só das crianças da creche que recebem esse Leve Leite. Após matriculado aí fica automático, a criança fica na creche, automaticamente é encaminhada pra uma EMEI sempre baseado no endereço num raio de até dois quilômetros a criança é encaminhada pra creche, aí depois automaticamente pra EMEI e depois pra EMEIF, por isso que às vezes os pais quando vão fazer o cadastro eles falam, por exemplo: “não quero o endereço da minha casa, quero o endereço do meu trabalho porque é mais perto”, então leva o endereço do trabalho ou de um familiar: “minha mãe que vai buscar”, então “traz o endereço da sua mãe pra ter mais facilidade de ser chamado na creche, quanto mais próximo, mais chance de ser chamado”. (G., Mãe da B. e do K.).

Ainda sobre a importância do trabalho educacional, muito evidenciado principalmente no período pandêmico: as Crianças ficaram com pouco ou nenhum contato com outras Crianças. Dentre outros problemas, isso acarretou o egocentrismo, que faz parte da idade, mas a Criança na escola tem oportunidade de ir enfrentando e superando isso. A respeito da Criança na relação com seus colegas na escola e sua professora, Vigotskii afirma que

²² Atendimento nas unidades do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município. Disponível no endereço <http://agendacadunico.prefeitura.sp.gov.br>,

As relações de uma criança dentro de um grupo de crianças são também peculiares. Os vínculos que as crianças de três a cinco anos estabelecem entre si constituem ainda, em grande parte, o elemento pessoal – “privado”, por assim dizer – em seu desenvolvimento, que conduz a um verdadeiro espírito de grupo. Nesse aspecto, a professora desempenha o papel principal – mais uma vez em virtude de suas relações pessoais com as crianças. (VIGOTSKII, 2016, p.60).

Sobre a falta de convivência, a Mãe se preocupa e apresenta questões sobre o comportamento da filha, e acredita que na creche isso pudesse ser trabalhado e superado. Numa clara declaração sobre a importância do trabalho educacional, a Mãe afirma:

“A questão do dividir, depois da pandemia ela ficou muito no “é meu, é meu”, tudo é dela, eu sei que também é uma questão que toda criança passa por isso, né, tudo é dela, mas a creche ajuda muito nessa parte porque tem os coleguinhas que vai dividir” (C., Mãe da L. e do V.).

Estudiosos da área também apresentam afirmações correspondentes à fala da Mãe, de sua vivência e compreensão do trabalho da escola para o desenvolvimento das Crianças, principalmente no que tange à sua socialização. Fochi afirma que, de fato, a sociedade vem apresentando esse olhar, buscando isso no trabalho educacional.

A escola de educação infantil, ao longo dos anos, vem representando diversas funções para a sociedade, especialmente para adultos e crianças que fazem dessa instituição um espaço de cuidado, de socialização, de aprendizagem e de educação. Isso resulta do fato de que, nas últimas décadas, os diversos segmentos da sociedade têm voltado sua atenção para as necessidades das crianças em contextos de vida coletiva (FOCHI, 2015, p.31).

A seguir uma série de relatos das mães que colaboram com essa afirmação.

“Eles gostarem dos estudos e não ser aquele: “ah, eu preciso ir para escola, eu preciso estudar”, todo mundo tem isso né, então a gente lutar pelos direitos dos nossos filhos, se a gente não lutar por eles pequenos, o que vai ser deles quando grandes né. Acho que é essa minha mensagem Izolda” (G., Mãe da B. e do K.).

“Então eu acho que esse processo que ela fez com a EMEI próxima foi muito interessante e eles gravaram, eles gravavam e mandavam mensagem das crianças que estavam saindo da EMEI pra EMEIF, das crianças que eles iam encontrar na EMEI e das crianças que estavam saindo do CEI pra EMEI e aí eles montavam e mostravam para as crianças né essa troca de experiência por vídeo também. Então tinha um projeto que eu acho bastante interessante de integração, mas o que dificultou no caso da M particularmente foi a distância, não só para ela né, ela não foi a única, outras crianças aconteceram a mesma coisa e isso também é uma coisa macro que tem a ver com quantidade de vagas

em creches, tem a ver com a questão das vagas que é uma coisa muito complicada, você acaba conseguindo vaga só num lugar e as vezes não é tão próximo da residência”. (R., Mãe da N. S. N. M. e do N. e do A.).

Todos os relatos das Mães apresentam o valor que elas dão à escola, à educação pública e a diversos aspectos muito relevantes - de nosso pronto de vista - para fazer valer o direito dos Bebês e das Crianças à educação integral, garantidos desde a Constituição Federal de 1988.

Compreendemos que os professores têm papel chave quanto ao ensino e aprendizagem das Crianças e nisso dão uma contribuição central ao trabalho da escola, como diz Alda Junqueira Marin, em seu artigo intitulado: “A Escola como Objeto de Estudo”:

Há uma regulamentação legal formal de que os professores têm a docência como função básica na escola, portanto, a condição básica e a incumbência do ensino dos conhecimentos aos alunos. No entanto, veremos como algumas questões sérias da vida interna escolar, no Brasil, emergem a partir de aspectos da organização escolar interferindo sobre essa função básica (MARIN, 2014, p.67).

Entretanto, os professores têm limites muito demarcados e sem dúvida a gestão da escola têm como responsabilidade central aspectos do cotidiano da escola, mas também para além disso. Nesse sentido, a educação compreendida a nível de território, ganha muito mais força e pode ter possibilidades de melhorias, acredita-se. O currículo da Cidade (2019, p. 159) faz a defesa de tal prática no campo das “orientações político-pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.” Grifos da autora.

O poder público nem sempre realiza o trabalho considerando o direito da Criança, e no relato a seguir a Mãe apresenta as dificuldades a respeito da distância de sua casa para a escola.:

“Ta fora, eu achei que ele ia cair numa EMEI aqui perto que deve dar um quilômetro no máximo, nem isso, acho que até menos, mas lá é longe, eu não imaginava que ia cair tão longe e eu acabei não pedindo pra mudar porque a gente está numa pandemia e ainda a gente não tem uma noção do que vai ser, então fica lá. E pelo que eu percebi, tem muitas mães também assim nesse sentido, o dia que eu fui buscar o cartão eu encontrei uma mãe que falou: “eu só matriculei pra constar...” então eu soube que teve um aumento de matrículas de crianças que vieram da particular ou no caso da EMEI nem vieram da particular, vieram de casa mesmo, mas que essa demanda não sei se vai se consolidar depois do período da pandemia que agora a gente não sabe nem quanto tempo vai durar né, eu acho que esse ano não vai ter aula

presencial, pode até ter uma ou outra aula presencial, mas não vai ser uma aula normal” (J., Mãe do P. e do C. 2021).

A seguir, há um apanhado de fatores a respeito da função da equipe gestora no trabalho organizacional na educação infantil e na implementação de um currículo.

“Sabemos que o termo currículo não é unívoco, e sua amplitude difere de acordo com o que ele é concebido e a que nível escolar se refira”. (GIMENO SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p.201).

Pois bem, estamos tratando também do Currículo na Educação Infantil, das imposições equivocadas por parte de práticas mais gerais e por quem no momento define as políticas de educação no município de São Paulo.

Aparecem, nas entrevistas, os trabalhos realizados pelo trio gestor. As suas diferentes formas de realização e construção de parcerias com as famílias. Tem quem afirme que a gestão dá a “cara” para escola. Um dado considerável para se compreender, a que nível se pode estabelecer tais condições.

5.4 – O papel da gestão escolar quanto à organização do trabalho educacional com a infância

A seguir, há um conjunto de contribuições das Mães a respeito do papel da atuação da gestão no cotidiano das escolas de Educação Infantil. Afirmam a importância desse trabalho no que corresponde a inúmeras facetas do fazer educacional. Destaca-se a comunicação clara e transparente com as famílias na perspectiva de apresentar, para a comunidade escolar, alternativas de resolução de vários problemas nos exemplos a respeito da alimentação das Crianças, no preparo para a saída de uma escola para outra, no início de trocas de experiências entre unidades educacionais de um mesmo bairro.

Abaixo, a percepção da Mãe em relação ao trabalho da gestão e das mudanças que ocorrem quando se troca uma equipe gestora, ou mesmo quando muda apenas um membro dessa equipe, e as alterações que, nesse caso, ocorrem na organização da escola.

“É, tudo muda, né, a gente está acostumado com o trabalho, com o desenvolvimento da escola e quando você vê mudou, e eu acho que mudando, dependendo da equipe que entra, muda até o trabalho pedagógico de tudo (G., Mãe da B. e do K.).”

“Quando eu levei isso pra direção e pra coordenação, eu tive uma conversa muito rica no sentido de que eu fui ouvida, fui acolhida e depois a sugestão foi que a gente conversasse todas juntas com a professora sobre essa questão (F., Mãe da C.).”

“Quando eu conversei com a L que era diretora da escola, a gente fez uma reunião inclusive pra discutir isso lá na CEI que era essa transição das crianças pra EMEI e aí ela falou que eles tinham feito uma ida das crianças da EMEI pro CEI, muitas delas já tinham estudado lá, pra recreação junto com as outras crianças e as crianças da CEI eles foram fazendo esse intercâmbio na EMEI pra conhecer as dependências da EMEI próxima e aí eu conversei com ela sobre a possibilidade de fazer isso nas outras EMEIs onde as crianças iam, mas é muito difícil né quando você não tem proximidade porque eles saiam caminhando pelas ruas né, colocavam as crianças por turma, ia lá um atrás do outro, fila, e iam pra outra escola, da mesma forma a outra saía e ia pra escola, o que era difícil pra outra porque a outra tinha uma distância de dois quilômetros essa EMEI pra onde a M foi. (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).”

“Mas eu gostava muito do projeto do CEI e a gente conversou muito sobre isso, ela mostrou na última reunião que nós tivemos lá ela chegou mostrar pra gente, fomos pro pátio e ela colocou o vídeo que ela mostrava tudo o que foi feito nesse processo de integração e ela era muito sincera em dizer que muitas crianças iam se beneficiar com isso, com esse trabalho que elas fizeram, mas outras não por causa da questão da distância mesmo e não tinha o que fazer... (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).”

“...os dois anos que ela ficou no CEI ela não podia tomar leite mas outros derivados do leite ela podia, mas era só o leite mesmo que fazia mal pra ela e isso foi respeitado, foi conversado e tanto a professora quanto a coordenadora, na época, a gente teve essa conversa bem próxima pra poder resolver, da melhor forma, porque às vezes ela não queria tomar o leite de arroz e não podia oferecer muitas outras coisas, mas assim sempre muito dentro desse diálogo, dessa parceria com a gente, com a família e a escola pra gente poder achar a melhor solução.” (F., Mãe da C.).

Além de expressarem o fato em si, os relatos aqui apresentados representam a complexidade e dimensão difícil de avaliar no trabalho de uma escola, principalmente da que atende a primeira infância. Compreendemos as especificidades de cada escola, ainda que tenham muitas semelhanças entre si. Fomos buscar em Marin as bases para compreender melhor tal concepção de escola. A respeito da cultura própria de cada unidade, essa autora afirma que

...Operar em diferentes situações nas quais desempenham suas funções pedagógicas como expressão de cultura própria produzida no âmbito institucional com certa “gramática”, elucidando sua inserção social

geral e nas redes escolares brasileiras a que pertencem (MARIN, 2014, p. 65).

Ainda que Marin se refira ao trabalho da escola como um todo, defendemos a ideia de que a equipe gestora tem papel central em dar uma linha geral para o trabalho pedagógico e administrativo/pedagógico; sem dúvida de que é o conjunto das ações de todos que se compõe a comunidade escolar que a cultura particular de cada escola é construída.

Diretamente relacionado ao modo de realizar o trabalho das escolas, é possível perceber a diversidade de experiências numa mesma rede. Também é possível perceber isso nos relatos das Mães, que compõem a construção do próximo subtema.

5.5 – A diversidade de experiências numa mesma rede de ensino, ao que corresponde a organização administrativa e ao pedagógico

Os relatos das três Mães que compõem esta parte do texto confirmam o que se apresentou em relação à diversidade de práticas e como cada escola conduz o trabalho, ainda tratando de efetivação e implementação de direitos das Crianças, previstos em lei. Sobre isso, aqui não está referência à cultura da escola e sim às diferentes formas de realizar ou não o trabalho, de modo a beneficiar toda a comunidade escolar.

É importante perceber a diversidade e a quantidade de ações realizadas nas unidades aqui apresentadas neste recorte do trabalho da rede municipal de educação de São Paulo. Outro aspecto relevante é que, ao que parece, escolas com localização próximas umas das outras apresentam trabalhos muitos diversos. E no relato de algumas Mães, a equipe gestora tem um papel central nisso.

“Estou no Centro de Educação Unificado (CEU) **S. R.** pertence a Diretoria Regional de São Mateus e lá tem todo esse cuidado de integração e é mais fácil porque está todo mundo no mesmo espaço ali né, então dá pra fazer várias atividades integradas, por exemplo, a gente faz atividades de levar as crianças do fundamental pra ler para as crianças da EMEI, as crianças da EMEI vão pra ver espetáculos ou apresentações na EMEIF e também as crianças da CEI, as crianças maiores vão lá contar histórias, então tem um projeto mais integrado e é mais fácil, está no mesmo prédio, é só ir pro final do corredor... risos... levar as crianças pro final do corredor, embora sejam gestões diferentes, mas você está ali no mesmo espaço.

No caso de você ter escolas separadas, quando eu estava numa outra escola no EMEIF que não era CEU, a gente vivia conversando sobre isso, da necessidade de transição das crianças que saiam da EMEI pro

primeiro ano e a escola ficou muito tempo sem coordenador e o pessoal não fazia isso embora a EMEI buscasse essa integração, mas a EMEIF tinha certa resistência em fazer e isso é muito importante, a gente sempre conversou que isso assim é mega importante pra fazer e o mesmo acontece quando sai e vai pro ensino médio que é pior ainda, embora eles sejam grandes, mas cada um vai pra uma escola completamente diferente né, um vai pra ETEC, outro vai pra escola estadual, enfim, que é mais complicado ainda porque muda de rede né e aí é outro processo tanto é que a gente tem essa coisa da transição é tão complicada que tem estudos que falam sobre o gargalo né, muitas crianças que quando chegam à 8ª série eles acabam indo pro 1º ano do ensino médio e abandonam a escola por causa dessa transição mal feita. Então acho que é bastante interessante esse trabalho que você está fazendo, lógico que num outro patamar, pensando numa coisa mais específica que é da CEI pra EMEI; mas esse processo de transição de etapas é essencial, até para garantir a continuidade da criança, pra garantir uma coesão no processo que ela tem de relação, de pertencimento com a escola”. (R. MÃE da N. S. N. M. do N. e do A.).

“Então, acho que tem o lado bom e o lado ruim porque, por exemplo, no caso da EMEI P. A. 2, não sei exatamente assim, se não estava cumprindo o currículo, mas eu digo administrativamente, mesmo, como permitindo a participação, como abrindo, tinha todo um espaço fechado a cadeado que foi difícil de abrir e tal, que bom NE, que a gente conseguiu fazer essa descontinuidade no caso. Então às vezes a BNCC, os currículos rígidos são um problema eu acho porque as mudanças precisam ser mais rápidas do que a política pública tem condição de ser, especialmente pra infância, a infância é muito curta, não dá tempo de, por exemplo, pensar num currículo da epidemia, não dá tempo, vai ter que simplesmente se adaptar e eu acho que devia se adaptar, devia falar: “no mínimo tem mais esse ano, vamos pensar num currículo que a gente entregue alguma coisa e os alunos que têm autonomia façam, ou então eu vou entrar pelo *WhatsApp* em contato com não sei o quê”, de planejar pra além de uma coisa de rede”. (C., Mãe do H. e do L.).

“Por exemplo, no CEI X. tem toda uma comunidade acadêmica mesmo, um corpo docente já bastante tempo. A gente pegou ainda a Diretora M. então assim, com uma liderança muito clara, já na EMEI P. A. 2, as professoras também recebiam assédio, também era problema pra elas essa direção e algumas não falavam, ou outras falavam depois de meses e tinha toda uma questão e a hora que mudou a direção leva um tempo pra conseguir por todo mundo na mesma página, não foi durante o nosso tempo lá, por exemplo, porém só disso se abriu um monte de portas, então a gente foi num grupo de mães limpar e fazer pequenas reformas na escola pra receber o ano seguinte, a gente foi cuidar da horta várias vezes durante as férias pra que a horta de um ano para o outro não morresse, um pai que era professor de Kung-Fu foi dar aula como voluntário duas vezes por semana, de manhã e à tarde na escola, então são coisas que vão transformando o ambiente porque você recebe solidariedade, você acaba se tronando um pouco mais” (C., Mãe do H. e do L.).”

“Então, a EMEI 1 em que eles estudaram, quando o K estava eu gostava mais, era mais aberto de receber os pais, de conversar. A EMEI 1 da B eu não sei se também foi por causa dessa pandemia, eu acho que eles

ficaram muito isolados, a gente mal tinha contato; às vezes a gente pedia, o pessoal do Conselho mandava e-mail, mensagem se a gente não ia ter uma reunião, a primeira reunião que foram fazer já foi no segundo semestre pra dar um alô né “e aí como é que estão as coisas?” e aí o que eles falavam é que assim: “a gente sabe as famílias que estão precisando então a gente está se preocupando com essas famílias”, de repente até de vulnerabilidade, tinha famílias que estavam precisando muito mesmo, mas aí a gente questionava, não é a parte da necessidade, mas é um “oi como está a B? Está todo mundo bem?”, como faziam no CEI X: “ta tudo bem, precisa de alguma coisa?”, a gente saber que a escola: “ó, a gente está aqui ainda” (G., Mãe da B. e do K.).”

“Aí, já depois na EMEI P. A. 2 - foi uma guerra assim, uma dificuldade enorme, a diretora não queria que a gente participasse de nada, fazia de tudo mil problemas, e no segundo ano na EMEI P. A. 2 também acho que teve o problema de começar em greve não me lembro, mas na EMEIF A. L. marcou muito porque a gente já começou em greve e isso é muito ruim, começar uma escola nova, pros adultos e para as crianças sem começar, é um drama, parece muito com esse drama de agora de não saber se vai ter esse ano, que ano vai ter... (C., Mãe do H. e do L.).”

“Então eu acho que tem que ser essa coisa, mas com olhar muito para as especificidade também, e realmente eu não sei como fazer porque as pessoas apostam muito em bons exemplos. Eu lembro que o CEI X estava numa lista do MEC de escolas inovadoras, eu acho... escolas de excelência, e o A. L., ganhou sei lá quantos prêmios, mas isso não quer dizer que funciona no vizinho, então tem uma coisa assim, eu não sei qual é a solução disso, mas tem uma coisa que eu não sei se a gente teria que fazer como os chineses, de pegar “ó, isso aqui está dando certo”, e aí você tira um pouco a individualidade e fala: “faz assim, faz assim, faz assim”, ou enfim... a gente espera o que né, porque o documento nunca vai dar conta, quando ele chega já está velho” (C., Mãe do H. e do L.).”

“Nesse caso, como eu comentei né, eu acabei levando muito tarde algumas questões para as instâncias de coordenação, então vou exemplificar para ficar mais concreto o que foi. A primeira situação foi uma situação de divisão de gênero em minha opinião muito retrógrada e que não vai de encontro ao projeto político pedagógico da escola que foi uma atividade que ela fez com máscaras que remetiam a um desenho de um canal fechado que nem todas as crianças têm acesso, então a máscara vermelha era para as meninas a azul era para os meninos. Então teve esse episódio que não foi só eu, mas outras mães também ficaram bastante incomodadas com essa atividade e a gente acabou conversando com ela e aí outras situações que foram mais particulares com a minha filha e uma eu me lembro que pra mim foi assim o motivo que me fez levar mesmo, mas eu deveria ter levado isso logo de início e aí eu vou amarrar aqui com o que eu penso da minha sugestão pra essas questões quando isso acontece, que foi assim, a C. ficava... tinha uma pessoa que me ajudava, uma babá que ia buscá-la na escola porque eu saía bem mais tarde do trabalho então ela buscava a C. e a professora começou a insinuar que ela tinha ciúmes da babá da C., que ela introduziu então essa ideia do ciúme de uma forma totalmente errada e a C. começou a ficar muito insegura com isso, quando a babá aparecia a professora falava: “ah eu tenho ciúmes dela, você vai embora e eu fico com

ciúmes”, então isso pra mim foi muito difícil porque de fato eu não concordo com isso, a atitude dela foi errada” (F., Mãe da C.)

Esse conjunto de relatos e conhecimentos - apresentados pelas Mães a respeito de suas experiências com seus filhos na escola da rede municipal - traz um olhar sobre a escola de quem está fora e ao mesmo tempo dentro, conhece internamente muito bem o trabalho realizado e a diversidade de práticas desenvolvidas em cada uma.

A seleção de relatos com diferentes situações explicita que os conflitos também fazem parte desse cotidiano: entre as famílias e a gestão, em relação às professoras, um trabalho na mesma unidade com disparidades tão visíveis, ao ponto de a Mãe buscar junto à gestão um encaminhamento para solução. E um desencontro com as determinações legais, inclusive desconhecimento da professora e aspectos centrais do seu trabalho, o que tal postura corroborou para um campo de falta de ética descabido. Terezinha Rios a um tempo atrás já destacava a respeito da competência ética do educador(a), e achamos muito apropriada para esse fato apresentado no relato da mãe. Rios (2001), afirma que:

Minha definição de saber fazer bem como sinônimo de competência, em princípio, aproxima-se da posição dos educadores que apresentam esse saber fazer bem numa dupla dimensão: *técnica e política*. (p.46).

Ainda que tendo consciência da grandeza do trabalho dos professores, nesse caso não é possível fazer a defesa de que a mesma não tinha conhecimentos a respeito dos impactos da sua postura na Criança e na sua família.

Nesse sentido, a mãe fez a opção adequada buscando informar a gestão e também buscando acolhimento. Ainda, acrescenta fatores da formação docente e como deveria ser os encaminhamentos.

Pois bem, a escola é esse lugar de várias intencionalidades, compreensões emaranhadas de acontecimentos, muitos deles contrários a função da escola. Em se tratando dos momentos considerados mais específicos, como o que aqui estamos tratando, compreendemos o fazer ainda mais planejado e cuidadoso, principalmente para que se atinja as Crianças de forma positiva.

A transição é um campo que envolve diretamente não só as Crianças como também os adultos, tanto os profissionais, como as famílias.

Num olhar para a Criança, a família e a instituição a respeito desses inícios e finais de ciclos, a seguir um conjunto de relatos se apresentam. Mas antes disso, estamos

apresentando o modo de como compreendemos a Criança nesse cenário, recorrendo a figura do triângulo:

Figura. 5 – Como se identifica a Criança nos processos educacionais?

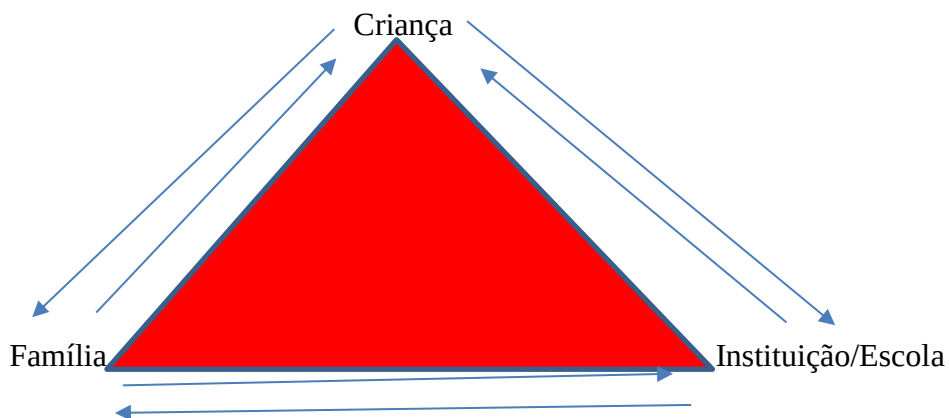


Figura: Dados das entrevistas. Construção da autora. Junho de 20222

A figura do triângulo colocando a Criança no topo, tem significado de que as escolas e a família têm a responsabilidade de ouvir as suas inquietações, sugestões e contribuições ao que diz respeito com a sua vida escolar.

À escola e família compete trabalhar em parceria, ações potentes que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagem das Crianças de modo que as marcas sejam louváveis e não traumáticas.

No exemplo da transição de etapas educacionais, que seja feito de modo em que se tenha mais acertos do que erros, isso pode ser possível, pois a produção de conhecimentos cresceu a respeito do modo de fazer educação, não se trata de algo desconhecido. São conhecimentos testados e que dão certo, compete aos envolvidos assumirem a responsabilidade em fazer numa linha que coloca a Criança no topo e no centro do debate e das ações, que busca uma construção humana.

5.6 – A família, a Criança e a instituição

Apresenta-se um conjunto de experiências das Mães, das Crianças e a instituição, nessa teia de construções tão diversas realizada em cada escola, tão iguais em vários momentos e modos de fazer e em outros, tão diferentes.

Muito presente em suas colocações está a questão das especificidades e complexidades do cotidiano numa escola e isso inclui as Crianças, a importância do diálogo e um modelo de fazer que tenha a família como sua principal parceira, até mesmo com destaque para a formação, apresentando alguns temas, como gênero e questões étnico-raciais, para toda comunidade escolar, segundo outra Mãe.

Muitas vezes as Mães e os Pais não podem dar a devida atenção a suas Crianças no período de acolhimento/início do ano, por exemplo, devido a suas responsabilidades com seu trabalho e não poder. Isso porque não temos uma política de Estado que lhes dê respaldo a esse respeito. Mas essa construção diária, num simples poder entrar na escola, falar um oi para os funcionários etc, é importante para a Criança perceber que sua família/responsável é próxima da escola, e isso de algum modo contribui para tranquilizá-la, segundo a Mãe.

“A gente também trabalha dentro de uma escola, a gente vê, é um ambiente novo, são amigos novos porque ainda que vai ter um, dois ou três, os outros 20, 30 não são, são adultos novos que eles nunca viram na vida. Então os pais ter essa consciência que tem o lado da escola, mas também a gente vivencia muito o lado dos pais: “preciso deixar, vai chorar, deixa que eu preciso trabalhar”. Não espera aí, tem criança que o pai deixa e ela continua chorando, sofrendo. Acho que o sofrimento dura mais do que quando aquela mãe que está perto, que a criança vê que a mãe está, então: “minha mãe está aqui, então o ambiente é legal”, acho que quando uma criança vê que seu pai, sua mãe ou algum responsável está dentro do lugar então “posso confiar nesse lugar porque minha mãe tá, meu pai tá” (G., Mãe da B. e do K.).

O relato dessa mãe além de outros tantos aspectos, ela reforça a compreensão de que as Crianças têm as suas percepções, seus modos de enxergar o mundo.

As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver “ambiente formador”, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esse processo. (RINALDI, 2018, p. 157)

A valorização da Criança passa pelo respeito ao que ela demonstra sentir, ainda que muitas vezes não verbalize com as palavras, mas de outras diversas formas. É no olhar de quem acredita nelas. Essa prática é construída no fazer diário, nos detalhes também das práticas educacionais.

No exemplo citado por Falk, (2011), no livro “Educar nos três primeiros anos: a experiência de Lóczy”. Dentre outros exemplos, ela relata o seguinte exemplo que ilustra o que estamos destacando como construção do fazer diário com as crianças.

No âmbito da situação institucional e mesmo na família algumas atitudes das crianças que têm lugar durante atos rotineiros passam despercebidos e, no entanto, adquirem particular importância quando o adulto está atento a elas e permite que a criança participe, muitas vezes através de um simples movimento, da atividade concreta que se realiza. (HAVESI, 2011, p. 85).

No relato das Mães um conjunto de situações sutis e nítidas é apresentado ao que se relaciona com as Crianças nesse fazer diário e nas interações das escolas com elas. Que compreendemos como muito significativos e colaboradores com o modo de fazer educação das Crianças que é permeada por detalhes, sutilezas, que quando não compreendidas podem gerar muito sofrimentos, principalmente para as Crianças.

“Eu acho, eu deixei e acho que a escola deixou, eu acho pela questão mesmo de você não querer bater muito de frente, muitas vezes você chega e a escola já está numa dinâmica e aí você chega e fala determinadas coisas, acaba não batendo de frente por causa de alguns aspectos e acaba deixando a desejar, mas isso por interesse do próprio adulto, a gente acaba desconsiderando o interesse da criança eu acho, e isso aconteceu muito comigo até porque como eu sou antiga de rede eu conheço todo mundo, né Izolda e eu conheço muita gente e em algum momento eu fiquei com vontade de falar certas coisas na EMEI, mas minha mãe trabalhava lá, então eu também fiquei receosa de pegar no pé ou falar ou fazer determinadas coisas, determinados tipos de cobrança e respingar algum tipo de mal estar com a minha mãe que era funcionária lá, era agente escolar lá, então o que acontece, o que acabou pesando mais nesse processo foi o interesse do adulto de não querer deixar a mãe que trabalhava lá mal, de conhecer as pessoas que estavam lá, por exemplo, conhecia o coordenador que tinha trabalhado numa escola comigo, ou uma professora que também já tinha trabalhado comigo em outra escola e que era professora lá e aí já tinha trabalhado com a pessoa e não queria criar determinado tipo de atrito por também trabalhar na rede” (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).

A citação acima representa um aspecto da transição, em que a Criança foi para uma EMEI mais distante da sua casa e longe dos seus amigos do CEI. O que ficou visível a sua postura e demonstração de pouco interesse em ir para escola.

Ela verbalizava que não estava feliz ali e que tinha dificuldades em se enturmar na nova escola, isso foi por um longo período, segundo relatos da sua mãe.

Rinaldi nos ajuda a defender as Crianças e a ser responsabilidade dos adultos por construir e colaborar com o bem-estar das Crianças. A estudiosa afirma que: “A

competência e a motivação das crianças podem ser tanto acentuadas quanto inibidas, dependendo do grau de consciência e da força motivacional do contexto circundante”. (RINALDI, 2018, p. 157).

Outras situações de conflitos que ocorrem no cotidiano com as Crianças e como as famílias reagem, se apresentam nos relatos.

“Quando eu levei isso para a direção e para a coordenação, eu tive uma conversa muito rica no sentido de que eu fui ouvida, fui acolhida e depois a sugestão foi que a gente conversasse todas juntas com a professora sobre essa questão” (F., Mãe da C.).

A postura de querer resolver, o acolhimento da família. Essa construção sem dúvida gera qualidade para as Crianças. Quando as situações dos adultos não são resolvidas, os impactos nas Crianças acontecem, ainda que se disfarce.

“Aqui eu tento ajudar, tento ensinar que tem que dividir com meu filho de onze anos, então o V. às vezes a gente até brinca, ele encena “ah eu também quero” e ela: “não, tudo meu” e eu falo: “você tem que dividir com seu irmão, tem que dividir as coisas”, então é um processo que eu acho preocupante essa questão social mesmo, socializar com outras pessoas, conviver com outras pessoas, entender as diferenças das outras pessoas, passar por cima das dificuldades, que a parte de socializar acho que é importante né e a gente não está tendo isso agora, acho que a maior dificuldade é essa” (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).

“E aí ela começou e estava desfraldando ainda, na época ela não estava totalmente desfraldada, mas ali foi um processo muito rápido e eu já me impactei muito com o acolhimento, com o espaço, com a organização da escola e isso foi algo que me impactou positivamente e superou as minhas expectativas. Então esse ano foi um ano muito importante para nós porque ela realmente pode viver o período dela na escola com mais tranquilidade de aproveitar mais” (F., Mãe da C.).

“A gente também teve outros eventos que aí tinha música, a festa da família, os piqueniques que a gente fazia de final de semana, às vezes a gente ia lá, abria a escola para a comunidade poder aproveitar o espaço também, e isso foi muito maravilhoso; foi uma experiência que é inesquecível e acho que, pra C, ela sempre fala com carinho da escola e pra gente também, pra gente foi muito rico esse aprendizado. Então, esses foram os dois anos do CEI pra gente” (F., Mãe da C.).

“Então acho que quando os pais percebem que tem esse desalinhamento das propostas de uma determinada professora com o projeto da escola eu acho que isso tem que ser muito trabalhado em conjunto porque eu acho que aí quando eu levei já era meio tarde, porque realmente já era lá pra outubro, novembro, então não deu tempo de trabalhar isso no coletivo que é com a C. com a criança, comigo, com a professora, com a direção e com a coordenação supervisionando esse trabalho, essa

construção, então acho que o diagnóstico de algumas coisas que são muito desalinhadas acho que eles tem que ter uma visão interna da coordenação e tem que haver um trabalho de escuta da escola com relação às famílias. Então quando as famílias colocam essas questões elas precisam ser ouvidas e depois precisa ter um trabalho em conjunto, minha sugestão é essa de mostrar para aquela profissional que aquela atitude ou aquela atividade não está alinhada e o quanto mais tiver informações com relação ao próprio projeto, com relação a coisas muito ligadas as discussões atuais nessa questão do gênero, as questões étnico raciais, quanto mais formações as professoras tivessem esses problemas seriam desenvolvidos de maneira mais construtiva. Acho que tem que ter esse trabalho em conjunto coordenação, professora e família e as formações em minha opinião” (F., Mãe da C.).

“Eu acho que os pais também têm que ter consciência disso, é uma fase da vida e passa mas que tem que ter a parte da paciência dos familiares também” (G., Mãe da B. e do K.).

“O P tinha estudo lá, meu filho mais velho, então eu as conheço há muito tempo e super confio, imagina, eles pegavam no colo, distraíam, levava para ver a jabuticabeira, mostrava os passarinhos, em três, quatro dias ele não chorava mais, mas até esse rompimento foi muito difícil pra ele, não é fácil” (J., Mãe do P e do C.).

As mães têm conhecimentos do que ocorre no interior das escolas e, além disso, elas têm a experiência, as delas e de outras mães. Com isso, destacam-se alguns pontos: de um modo muito cuidadoso, apontando a responsabilidade da escola, para assumir seu papel a tempo na solução dos problemas e da formação, e na comunidade escolar, os adultos se formarem para o grande trabalho com a educação das Crianças; a comunicação transparente e as práticas pedagógicas acolhedoras e o quanto isso tranquiliza as famílias. Essas são construções realizadas nas pequenas-grandes ações e nas diversas formas de participação e no cuidado dos espaços da escola.

Para ajudar nesse diálogo, buscam-se outras experiências. As contribuições da experiência de Reggio Emilia, na Itália, que já foi usado anteriormente, e muito nos abastecem ao que entendemos por educação das Crianças, escolas, e continua sendo um trabalho com a infância que muito têm a ensinar e, nesse sentido, há aqui sua afirmação a respeito das Crianças:

A criança. Talvez mais do que qualquer outro sujeito, a criança tem a sensação de insegurança e precariedade que caracteriza a nossa existência atual e sente, mais do que qualquer um, a necessidade de se envolver num relacionamento, num ambiente de apoio e comunicação que, dada a sua tenra idade, é fator de importância vital para sua sobrevivência. Isso significa comunicação entre adultos, com adultos, com colegas e com os espaços e os mobiliários do *nido*, de modo a

estimular resolutamente o desenvolvimento da identidade e da autoconfiança (RINALDI, 2018, 94 e 95).

Com a compreensão da grande dimensão ao fazer educação das Crianças, no que tange a educar e cuidar, seguiremos, trazendo a questão do vínculo, construção eminente no trabalho educacional, a partir da compreensão das Mães a esse respeito.

5.7 – A participação das famílias na escola e a construção de vínculo

“Quando ela começou a ir no CEI A eu achava muito bom a gente ter abertura de poder entrar na escola e ver como que é o dia a dia...” (S., Mãe da I. e do G.).

“Quando a **Na** era mais nova, como eu trabalhava na mesma escola, eu acabava participando como mãe na escola, mas atualmente eu não tenho participado, eu não tenho tempo de participar, e também porque eu já participo do Conselho da Escola que eu trabalho, então ia ficar muita coisa pra participar do Conselho da Escola, Associação de Pais e Mestres (APM); mas assim, todas as reuniões que eram ampliadas, que eles ampliavam pra que a gente pudesse participar, quando eu tinha condição eu participava, principalmente nas de Conselho de Escola porque eles às vezes chamam outros pais né em reunião ampliada, você não vota, mas você participa né e eu sempre participei dessas reuniões quando tinha reunião de Conselho de Escola que você podia participar como ouvinte”. (R. Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.)”

“E sobre essa questão tem que dividir, a escola está fechada, mas vai abrir, a escola vai voltar. Hoje eu falei: “essa é a sua professora” e a **E.** mandou mensagem para a professora: “prô, eu quero ir pra escola, estou com saudade da escola”, ela fica falando isso, mas ela nem lembra direito como é a escola sabe, porque de tanto eu ficar falando então ela meio que repete o que eu falo. Aí eu achei que a professora ia mandar alguma coisa, sei lá, uma mensagem e falar: “ah **E.** a escola está fechada agora, mas a gente também está com saudade”, a professora não falou nada, só mandou um coração e pronto e eu já não gostei dessa comunicação, achei que ela ia responder alguma coisa pra criança né, porque a gente está longe, mas é como se eles não estivessem próximos, eles mandam atividades pra gente, mas não falam diretamente com a criança, acho que eles deveriam falar diretamente com a criança porque até mesmo os pais vão se sentir na obrigação de mostrar: “ô, a professora mandou mensagem pra você” (C., Mãe da E. e do V.)

“Eu cheguei a ir na escola conversar porque eu achava que ela estava bastante introvertida, mas eu percebi que não houve muito interesse das professoras porque elas falavam que ela era uma criança muito boazinha, quietinha, que estava se desenvolvendo bem, realizava as atividades então elas não consideraram isso como um problema, embora eu tenha verbalizado isso numa reunião, isso simplesmente não foi considerado” (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).

“É, o ano que vem, estão no Minigrupo II e vão pra EMEI. Eu não sei direito como isso vai ser porque a gente está fazendo aula online né, então eles estão um ano longe da CEI, eles não perderam vínculo porque a gente tem contato semanal com a professora, ela fala com eles por vídeo, conversa, a gente manda as atividades. Então teve essa preocupação de manter né algum vínculo e o que aconteceu, eles mantiveram a mesma professora que estava o ano passado com as turmas, porque imagina mudar professoras numa situação dessas né, ia ser muito complicado, mas para o ano que vem eu não sei como vai ser porque esse ano diante do que está colocado acho muito difícil eles voltarem né, mesmo depois que a gente conseguir vacinar” (R., Mãe da N. S. N. M. do N. e do A.).

“O que acontece, ela tem só três anos então é como se ela não lembrasse mais da escola, o que é a escola e como funciona, então vira e mexe eu tento mostrar pra ela “essa é a professora”, mostro os alunos que mandam as atividades no grupo “quando você ia pra escola”, tento manter essa memória ativa na cabeça dela, de como era gostoso ir pra escola porque ela gostava muito de ir pra creche, ela não era uma criança que deu trabalho para ir, não, na primeira semana já deu tchauzinho pra mim e foi embora, entendeu, então eu tento sempre mostrar pra ela como é a escola, o que tem na escola e porque ela não está indo agora, mas ao mesmo tempo é muito difícil porque você tem que estar sempre nessa memória, na memória dela, sempre lembrando ela porque ela só tem três anos” (C., Mãe da E. e do V.).

“Eu acho que foi um ano de muito aprendizado também, eu brinco que foram os melhores anos da escola para ela e para nós porque a gente realmente participou bastante da vivência da comunidade da escola pública. Eu fazia questão de participar do Conselho e das reuniões dos indicadores de qualidade, de fazer toda essa construção, a gente fez alguns mutirões, eu realmente vivi a escola junto com ela e eu acho que isso é fundamental na educação infantil, principalmente essa educação dos primeiros anos, faz com que o desenvolvimento da criança seja bem mais amparado e muito mais potente quando você tem essa possibilidade” (F., Mãe da C.).

Nesse conjunto de situações apresentadas nos relatos e observações das Mães a respeito da escola, a seleção aqui está na ênfase nas questões dos vínculos, construídos desde o primeiro momento em que a instituição faz seu primeiro contato com as famílias para a realização da matrícula. Isso se dá no fazer cotidiano, nas ações concretas de como ambos os lados se tratam respeitosamente.

As Mães trazem a relevância dessa construção, a importância e o papel da construção da relação da família e da escola. Uma das Mães destaca: “*desenvolvimento muito mais amparado e muito mais potente quando você tem essa possibilidade.*” (F, Mãe da C, 2021). Esta colocação nos remete mais uma vez à afirmação de Rinaldi se referindo a suas experiências, mas é algo concreto e possível de se realizar em nossas escolas também, quando diz:

“Os serviços para a primeira infância em Reggio Emilia insistem na importância de enxergar os serviços públicos como responsabilidade coletiva, e nos oferecem uma compreensão da escola como, antes e acima de tudo, um espaço público e um local para a prática ética e política – um lugar de encontro, interação e conexão entre cidadãos de uma comunidade, um lugar em que as relações combinam um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência.” (RINALDI, 2018. p. 35).

Nessa compreensão de responsabilidades coletivas e de que vínculos se constroem e duram para a vida toda, quando bem construídos entre instituição e famílias. Recorrendo ao teórico Staccioli a esse respeito, o mesmo afirma a importância decisiva nessa construção com as famílias em benefício de todos e numa dimensão ampla:

“A consciência do caráter “ecológico” e global do desenvolvimento infantil, ao contrário, deve tornar cada vez mais clara a necessidade de uma relação orgânica e continuada, inclusive com as famílias, às quais é preciso dirigir-se com uma postura que inspire segurança e empatia”. (STACCIOLI, 2013, p. 10).

E só pode acontecer num campo de sensibilidades e quando tem sentidos e envolvimento de todos. A escola tem a complexidade que Paulo Freire também destaca:

“É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 1996, p. 161).

A complexidade do trabalho educacional e a responsabilidade para o fazer num coletivo legítimo como o denominando nos Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres, Reunião de Avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, as atividades com as famílias (duas por ano), garantidas no calendário Escolar. 4 reuniões de pais e mestres, também previstas nas Instruções Normativas para elaboração do calendário e conforme prevê o Projeto-Político, Pedagógico.

O vínculo também é construído no dia a dia da escola, nas entradas e saídas das famílias nessa instituição que ainda precisa aprender a se abrir para o seu público, ao que são apresentadas nos relatos das mães.

5.8 – O papel dos Conselhos de escola no que tange à transição das Crianças

“Eu não sei, talvez seja até um grupo de pais, por exemplo, até então eu também desconhecia o poder que tem um Conselho dentro de uma escola, às vezes os pais se questionavam, mas “já que a diretora falou, já que o coordenador falou a gente não pode fazer nada né”, até que ponto nós do Conselho temos o poder de chegar e falar: “não, a gente não concorda, a gente quer mudar isso” porque o questionamento era “a gente queria, mas a diretora falou que não pode e ponto final”(G., Mãe da B. e do K.).

“Eu acho. E até não só o de poder, mas é assim, a gente é do Conselho, buscar quais são os nossos direitos e os deveres, até que ponto o Conselho pode ajudar na gestão de uma escola, até que ponto a gente pode “se intrometer” numa coisa que já está definida: “é aqui, já é esse horário e ponto”. Muitos não sabem o poder que tem por isso que eu vejo muitas escolas, inclusive a que eles estão hoje, aquele negócio que tem correr atrás de pai para participar porque os pais: “ah aquela reunião chata, aquele blábláblá”, “vocês tem poder de entrar, de falar não está bom assim, vamos fazer ‘assado’, a gente vai questionar” então não se tem essa noção, acho que não fica muito exposto pros pais “ó vamos fazer parte do Conselho porque o Conselho pode fazer isso, aquilo, aquilo e aquilo outro” (G., Mãe da B. e do K.).

“Eu acho assim, não só o Conselho, mas a gente conscientizar todos os pais sobre essa passagem, para a gente pode ser só um mudar de escola, mas pra uma criança não” (C., Mãe do H. e do L.).

Esses relatos reforçam a compreensão da construção educacional no campo democrático. É nítido o receio que as famílias têm de interferir num campo que muitas vezes acham que não pertence a elas, mesmo sendo essa educação a respeito de seus filhos. O Conselho de Escola é espaço para elaborar propostas sem que ninguém se ponha melhor ou acima do outro. É o exercício da democracia feito por todos. No que diz respeito a questões de transição, é mais que fundamental a construção acontecer nessa instância, envolvendo a todos, pois o Conselho de Escola tem instâncias de representações.

Esse órgão poderia ser melhor aproveitado a esse respeito, pois tem legitimidade até mesmo para deliberar a respeito da aprovação de mudanças no Projeto Político Pedagógico da escola. Com isso, pode facilitar a agilidade de alterações nas práticas, como algumas Mães já apresentaram anteriormente. Elas têm clareza sobre os direitos de suas Crianças e de seus direitos em participar, propor e construir intervenções no cotidiano das escolas.

O próximo item refere-se a práticas e experiências vividas pelas Mães com suas Crianças no período do isolamento social devido à COVID-19.

5.9 - Os impactos da COVID-19 na vida das Crianças e no que se relaciona com a transição delas de uma escola para outra

“Eu fiquei preocupada o ano passado com essa rotina porque seria uma nova transição agora para o ensino fundamental e que teve essa quebra, não houve essa transição. O ano acabou, até então ela estava na EMEI 1, a partir desse ano ela não está mais na EMEI 1, eu falo para ela que ela foi para uma nova escola, que lá tem novos amiguinhos, infelizmente não tem ninguém que era da EMEI 1, então se voltar para escola ela não vai conhecer ninguém, então eu já me preparo para uma nova adaptação e dessa vez acho que vai ser até um pouco mais complicado” (G., Mãe da B. e do K.).

“Ela tem algumas lições que as professoras sempre colocam no *Classroom* e eu faço aos poucos, está muito acumulado porque todo dia tem postagem de lições de Matemática, Português, Ciências e História. Acho que uma ou duas vezes na semana tem de Artes, então ela fala: “mãe eu quero fazer a de Artes” eu falo: “tá bom a gente faz de Artes” que é sempre um desenho, uma colagem, uma coisa bem *light* e eu falo: “então vamos fazer uma Matemática”, aí no outro dia um Português, mas tem vezes que ela: “mãe hoje eu não quero” e eu não forço também, às vezes a gente está brincando no banho, começo a falar umas palavras, por exemplo, eu falo boneca e ela fala: “boneca é igual B, o mesmo som” então ela já consegue, né. E ela brincando comigo: “mãe vamos brincar de fazer rima?” e ela começava a cantar umas músicas nada a ver e o mesmo som que terminava: “também, além”, “ah B combina!”, então a noção ela tem, colocar no papel ela ainda tem um pouco de dificuldade, mas agora já estou mais tranquila, acho que vai sendo aos pouquinhos, é tudo novo pra todo mundo, muitas crianças que estão nessa faixa etária dela que eu converso algumas mães também tem essa dificuldade, então é só a gente ir levando devagarzinho” (G., Mãe da B. e do K.).

“No começo o ano passado a gente tentava fazer as atividades que vinham no ‘Trilhas’ que a gente recebeu e a gente foi fazendo aquelas atividades que estavam lá previstas: leitura, fazer a leitura das histórias, fazer as brincadeiras, a construção de brinquedos que tinha lá, as experiências. Então no começo a gente chegou até fazer bastante, mas numa situação assim, a gente pegava e fazia num período muito curto do dia, chegava a ser no máximo uma hora pra fazer esse trabalho com as crianças, até porque eu permaneci em *home-office*, aqui os adultos todos em *home-office*, então a gente tirava um momento do dia pra isso, a gente tirava um horário do dia pra ler histórias, pra fazer aquelas atividades, mas diante da situação de estar fazendo *home-office* era bem complicado, você imagina isso, NE” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“E ele também quer, né, o espaço dele, e aí teve esse um encontro e ele pulou o encontro inteiro de tão animado que ele estava, então acho que a professora não soube conduzir muito bem e também para ela é uma novidade né essa questão do encontro virtual e não tinha muitas crianças, era ele e mais quatro ou cinco crianças porque não é toda criança que tem acesso à internet, computador, mas ele ficou muito, muito empolgado. Mesmo durante o ano passado na pandemia pedia, ele falava: “ah eu vou na minha escola, minha professora...”, mesmo sem ter professora, sem ter escola ele falava como se tivesse, falava da antiga escola que ele iria pra lá, então digamos que ele estava no momento certo de entrar na escola, muito querendo fazer parte da escola porque quando ele entrou na creche ele era muito pequenininho, ele tinha recém completado um ano, um ano e dois, alguma coisa assim, ele era bem bebezinho e foi bem difícil a adaptação dele, ele sempre foi muito grudado comigo, não era aquela criança dada, então foi um mês que eu fiquei dentro da escola adaptando ele. Primeiro eu entrava na sala, ficava junto, e aos poucos quando ele foi conhecendo os professores eu fui saindo, mas teve muito choro, enfim, foi um drama” (J., Mãe do P. e do C.)

“A gente tentou deixar uma rotina não tão rígida com a escola, até pelas nossas dificuldades e também da deles, né, o momento que eles estavam vivenciando” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“Brincam, brincam bastante, de escolinha, brincam de trabalhar, eles gostam de inventar que estão no computador porque eu estou trabalhando e eles falam: “to trabalhando também, vou trabalhar com mãe” e ficam lá do lado. Gostam muito de desenhar, então a gente disponibiliza muito: folhas, tintas, lápis de cor, giz de cera, canetinha, para que eles possam desenhar o dia inteiro, então desenho é o dia todo” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“– Você viu àquela hora, eu estava conversando com você eu falei: “elas ficaram com vontade de ir pra escola”, daí elas vieram atrás de mim: “eu quero voltar pra creche...” risos...” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“Eu vejo que é assim na creche que a E. estuda, até estava falando com a professora, eles mandam as propostas só que é muito difícil você chegar na criança e falar: “bom a proposta é essa, agora vamos fazer isso” porque ela não quer fazer, ela está na casa dela e quer fazer o que ela quer, às vezes ela não quer seguir aquela regra, fazer aquilo ela não quer, foi até que eu conversei com as professoras e ela falou: “se você conseguir fazer alguma coisa relacionada com o tema proposto já está ótimo, já ajuda bastante”. Então como eu sei que ela é uma criança que gosta muito de música, então quando ela começa a não querer fazer a atividade; “não quero fazer porque é chato” eu já coloco na música, eu procuro alguma música que fala sobre o assunto. O assunto agora foi pra escolher qual animal ela gosta de imitar porque se tinha algum animal de estimação em casa aí apresentou a música do Seu Lobato e aí fui fazendo a brincadeira com ela, do jeitinho que as professoras queriam que fizesse, ela não quis fazer, “é chato, não quero” aí fui, peguei o violão fiquei brincando com ela e ela já foi se soltando, cantou, aí já virou atividade e não dá pra voltar atrás e falar “vamos fazer isso”. Aí já virou atividade dela e eu mando para as professoras e por enquanto

está dando tudo certo, mas é bem difícil assim, bem difícil mesmo. A questão da alimentação, ela ia para a escola e sempre comia certinho, tomava café, comia frutinha, depois ia almoçar, tomava café da tarde e comia sopinha, vinha para casa. Então estou tentando manter essa rotina, mas é muito difícil, muito difícil mesmo” (C., Mãe da E. e do V.).

“Eu particularmente, o que a gente tem feito é conversar muito com as crianças, a gente tem conversado, falado pra eles que talvez não voltem para CEI, que eles vão pra EMEI, a gente inclusive já está acompanhando a página da EMEI porque provavelmente eles vão pra uma EMEI que é aqui do lado de casa que é a EMEI Cecília Meireles, a gente já acompanha essa EMEI no *Facebook*, já vem acompanhando as ações e a gente mostra pra eles: “ó, essa aqui vai ser a sua escola”, que é do lado da escola dos outros, a escola dos que estão na EMEIF e a EMEI é do lado, então a gente tem conversado com eles nesse sentido que eles vão pra uma escola de criança grande, que eles falam que agora eles estão grandes então eles vão pra uma escola de criança grande, é muito engraçado eles falarem isso. E quando fala que eles vão para uma escola de criança grande eles ficam felizes porque querem ser grandes, mas ao mesmo tempo eles sentem muita saudade da CEI, dos amigos, do espaço, da professora, eles têm muita saudade da professora deles” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“Talvez tenha muita criança que nem sabe mais o que é escola, nem o que é professor, nem sabe mais nada porque faz tanto tempo que a gente está nessa situação né, então eu tento manter isso vivo dentro dela e a minha preocupação é o apego, tudo aqui sou eu fazendo tudo, eu sou a professora, eu estou sendo a nutricionista, estou sendo a enfermeira, o médico, porque tem muitas coisas que não tem necessidade de ir ao médico porque é arriscado pegar o Covid e então como sou da área da saúde eu mesma resolvo, vou lá compro o remédio que precisa, faço algumas receitas caseiras. Claro que se for uma coisa grave que tem que tomar antibiótico aí não tem jeito, tem que ir ao médico, mas graças a Deus ainda não aconteceu nada dessas coisas com a gente” (C., Mãe da E. e do V.).

“Talvez a **B.** ainda seja bem mais a parte da criança dentro dela e eu percebi o sofrimento dela, então hoje a minha visão é outra, eu quero que ela brinque muito, que ela pare de sofrer: “ai eu preciso aprender, eu quero aprender” porque eu estava assim né, eu sempre comparei: “o **K.** saiu alfabetizado com cinco anos, a **B.** com seis anos, como é que a **B.** não”, mas eu vejo que ela não está preparada pra isso, então assim “você quer brincar **B.** então não vou te obrigar”, a gente faz uma liçãozinha e o resto do dia ela brinca, não fico: “ai vamos ficar três, quatro horas sentadas” que é o que era feito na EMEI 1, na parte da manhã era bem pedagógico, às vezes a gente escutava a professora passando o alfabeto, enfim, e a parte da tarde era o brincar dela. Foi quando ela saía e: “mãe hoje eu brinquei disso”, “mas o que você aprendeu?” “ah mãe, aprendi umas coisas”, ela nunca enfatizava o aprender, mas sempre o que ela brincou e hoje eu vejo que é o brincar aprendendo” (G., Mãe da B. e do K.).

A partir desses indicadores trazidos pelas Mães a respeito de suas vivências na fase do isolamento social, destacam-se alguns aspectos julgados centrais em suas falas:

- A COVID-19 impôs novas transições;
- As Mães criaram práticas pedagógicas para ensinar seus filhos;
- A importância da escola, da socialização, e da professora para as Crianças e suas famílias;
- As plataformas para realização do trabalho *online* o alcance das Crianças e suas famílias
- O material “trilhas de aprendizagem” e sua aplicabilidade^{23 24};
- A conciliação das várias demandas enfrentadas pelas famílias: o teletrabalho e as Crianças em casa com as demandas da escola;
- O conhecer as escolas;
- As transições vividas por uma geração de Crianças que, em vários casos, nem conheceu a EMEI, EMEIF etc;
- A alimentação das Crianças e a rotina;
- As condições objetivas para realização das tarefas, no caso da *internet*;
- O medo de doenças e a procura por ajuda médica;
- O respeito ao tempo das Crianças e a compreensão da fase difícil para elas também, dentre outras.

²³Essa divisão é composta de 94 nutricionistas que compõem os núcleos de Atendimento, Gestão da Alimentação Terceirizada, Pesquisa e Desenvolvimento, Planejamento do Cardápio, Programação e Supervisão da Alimentação Escolar.

Planeja e desenvolve o Programa de Alimentação Escolar da Rede Municipal de Ensino garantindo aos educandos uma alimentação balanceada, acesso a alimentos saudáveis e seguros;

Promove ações de educação alimentar nutricional, coordena a execução das políticas de fomento à agricultura familiar e a aquisição de gêneros alimentícios de base agroecológica.

Quando a criança apresenta alguma restrição alimentar a escola solicita da família um relatório da pediatra (o) que indica a substituição dos alimentos por outros e o setor responsável providencia. (CODAE/SME-SP).

Foi o que a Mãe se referiu. Quando citou a questão do leite de arroz. Entrevistas (F., Mãe da C. 2021)

²⁴Os materiais pedagógicos “**Trilhas de Aprendizagens**” foram elaborados por educadores da Secretaria Municipal de Educação e acompanharão os estudantes durante o período de emergência decorrente da pandemia da Covid 19 (Coronavírus).

Os cadernos foram elaborados de forma que as crianças, adolescentes, jovens e adultos que estudam nas escolas municipais de São Paulo possam realizar as atividades com autonomia e/ou ajuda dos familiares, por um período de até dois meses. O conteúdo respeita o que está previsto no Currículo da Cidade de São Paulo.

O cenário relatado pelas Mães é, sem dúvida, algo que merece toda atenção, mesmo passada a fase do isolamento social e a volta às aulas presenciais são aspectos centrais – em nosso ponto de vista - para que se reveja o modo de trabalhar com as Crianças e de se realizar as transições. As escolas apresentaram suas maneiras de enfrentar tal situação, buscando fazer as atividades *online*, o uso de vídeos etc. Entretanto, o que se apresenta nesses relatos são questões importantes e merecedoras de aprofundamentos. Será que as escolas se preocuparam em ouvir as famílias e as Crianças para, a partir daí, planejar seu trabalho? Muitas pesquisas podem brotar daí para compreender esses aspectos.

No próximo item segue-se com o olhar para aspectos centrais da transição das Crianças do CEI para EMEI a partir da vivência e olhar das Mães.

5.10 – A transição das Crianças de uma escola para outra e a percepção das famílias

“Quando vai encaminhada pra EMEI é só um relatório que todas as professoras fazem, acho que é semestralmente, um relatório desde quando ela entrou até o Minigrupo II quando ela sai são esses relatórios que vão pra EMEI para as professoras já terem um acompanhamento de como a criança era, de repente tem até alguma criança com alguma necessidade especial ou até referente a dieta especial, a gente encaminha também pra EMEI e a professora já tem conhecimento de que criança ela está recebendo.” (G., Mãe da B. e do K.).

“Eu acho que no dia a dia tudo a gente aprende na prática, vivenciando eu percebi que a primeira infância é parte primordial de uma criança, tudo o que ela traz desde o comecinho, seja quando ela entra num berçário no Mini I é o que ela vai carregar pelo resto dos seus estudos, dos seus anos escolares, então quanto menos traumático for, mais fácil ela vai se desenvolver, mais fácil ela vai se adaptar, mais fácil ela vai aprender. Apesar de sempre ter pontos a favor e contra os meus dois filhos se desenvolveram bem mesmo com uma adaptação difícil, eu percebi que é um momento que eles passam, mas é um momento escolar que agora eles estão vivenciando. São novas etapas, sempre novos aprendizados, mas também vai de nós pais e responsáveis correr atrás dos direitos que eles têm, a gente sabe que tem muitos deveres que eles têm na escola, mas os direitos que eles têm do brincar, do contato com a família, uma transição tranquila, de uma adaptação tranquila, que é isso que eles vão levar para a gente né, o que a gente menos quer nesse mundo tão difícil é trazer mais traumas ainda mais sobre a vida escolar deles”. (G., Mãe da B. e do K.).

“Cada mudança de pessoas em determinados cargos também é uma transição, né, e não é só pra criança, mas é pra família como um todo, né, Mãe da B. e do K.?” (PESQUISADORA).

“Este ano a diretora saiu, entrou uma nova. Na verdade, voltou a que era do cargo, diz que ela que deu nome à escola e tem um bom trabalho, mas o fund. II eu acho bem mais isolado, eu não tenho muito contato com a coordenação e com a equipe gestora do fund. II. Tem os grupos de *Whats App* que eles colocam só os alunos, eles falam: “os alunos já têm que saber que é hora do estudo, é hora de fazer a lição” e no Fund. I não, a gente conversa com as professoras. Então, conforme vai passando, vai tendo mais essa independência das crianças os pais vão ficando mais de lado, né, agora eles já são responsáveis para responder, pra fazer a lição. Como é uma experiência nova, eu não sei se isso todas as escolas fazem conforme a criança vai crescendo, vai ficando mais a cargo deles mesmo essas responsabilidades. Sempre procuro estar olhando, né, no pé, mas a parte da escola se vai ter reunião ou não por enquanto não teve nada” (G. Mãe da B. e do K.).

“E o que aconteceu, a **M.** acabou indo pra uma EMEI que era bastante longe da CEI Y, então a CEI Y costumava fazer um processo de integração, mas fazia com a EMEI 3 mais próxima, e ela acabou indo pra uma EMEI 4 mais longe e os amiguinhos da CEI Y não foram pra mesma da dela e ela chegou à EMEI 4 bastante deslocada, eu percebi num ano, e mesmo no outro ano que ela ficou ela não tinha a mesma relação com a escola do que quando ela estava lá na CEI Y, parece que ficou um vácuo nesse processo entendeu, até porque as crianças que chegaram nessa EMEI 4 pra onde ela foi eles vinham mais ou menos da mesma CEI H, eles vinham ali de uma CEI I conveniada e de outra CEI direta né, num bairro de São Mateus, todos pra EMEI 4, então a maioria já era coleguinha e ela não, foi um processo bem difícil e só foi um pouco melhor porque ela foi pra onde minha mãe trabalhava, tinha avó que trabalhava lá e mesmo assim foi difícil, a espontaneidade que ela tinha na CEI Y, vamos dizer a confiança que ela tinha, aquela coisa toda quando chegou na CEI Y ela não tinha, minha mãe até comentava que ela era muito quieta, coisa que ela não é, ela não é quieta em casa e não era tão introvertida na CEI Y, mas na EMEI 4 ela ficou bastante introvertida” (R., Mãe da N. S. N. M. e do N. A.).

“Como ela estudava de manhã, e na CEI Y ela não era assim, às vezes ela tinha preguiça de ir, reclamava de ir, então ela tinha mais dificuldade de levantar pra poder ir pra EMEI 4, uma coisa que nunca aconteceu na CEI Y, na CEI Y, às vezes, ela acordava antes da gente pra ir, e às vezes a gente falava: “M porque você é tão quieta?”, “porque não tenho muitos amigos, não conheço muita gente lá”, em alguns momentos ela considerava que ela estava se sentindo um pouco deslocada no espaço. Ela ficou dois anos e aí quando ela começou a se enturmar um pouco no ano seguinte mudou a turma e não necessariamente ficaram os mesmos alunos na mesma turma, o pessoal mistura um pouco. Aí já foi outro processo de adaptação, e já era outra professora, e no meio tempo, a professora que ela estava se aposentou, aí veio outra professora que ficava mais tempo com ela, que ficava as quatro horas, entendeu, e foi outro processo de adaptação” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“...o que elas faziam no caso era encaminhar pra EMEI 4 as fichas de avaliação das crianças, eles mandavam pelo Correio pro EMEI 4 pra onde a criança foi, tanto é que o dia que eu fui fazer a matrícula da **M** na EMEI4 já estava lá, ela falou: “já está aqui separado”, eles já tinham recebido para por no prontuário da criança pra poder analisar tudo, todo

desenvolvimento motor, cognitivo da criança, já tinha todas essas informações lá, mas eu tenho a impressão, não sei né Izolda, eu não conhecia muito o trabalho da EMEI 4, que particularmente acho que eles nem viram aquilo, que ela mandou, mas não sei até que ponto pelas conversas, se essas avaliações tinham algum resultado numa avaliação diagnóstica ou num encaminhamento pra integração da criança na EMEI 4, não sei se isso foi feito” (R., Mãe da N. S. N. M. e do N. e do A.).

“Acho que dá segurança, ajuda sim, uma coisa que eu sempre achei acho que toda criança tem que estudar perto da sua casa, porque quando você tem uma CEI, uma EMEI e uma EMEIF perto de casa, a criança fica totalmente integrada no sistema, né, e aí ela já sabe aonde ela vai, ela já conhece um pouco como serão as etapas nesse processo delas. Agora quando você tem esse negócio de manda para um canto, mando pra outro, esse negócio agora dessas CEIs parceiras que eles pulverizam as crianças pra tudo quanto é lugar, então eu acho que isso atrapalha bastante, e essa coisa da transição é muito importante, a gente conversou muito sobre isso, agora estou no CEU e lá é mais tranquilo isso” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

“– Eu acho que uma coisa que a gente tem que fazer é sempre conversar com as crianças no sentido de progressão: “olha, vocês estão progredindo para outra etapa”. O que eu já vi acontecer muito na escola é o pessoal falar: “ah você vai morrer de saudade”, “vocês vão morrer de saudade da gente”, “aqui você podia fazer isso, na outra escola é grande e você não pode”, que são essas coisas de mostrar um lado negativo desse processo de ir pra outro lugar, isso eu já vi muito acontecer, eu via muito no ensino fundamental pro médio ou então quem era da EMEI indo pra EMEIF: “lá é uma escola de crianças maiores então o que você faz aqui não vai poder fazer lá”, então eu acho que isso é muito prejudicial porque a criança fica insegura de fazer essa transição. Eu acho que a gente tem sempre que trabalhar os aspectos positivos de você entrar em outras etapas da vida porque a vida é feita de etapas, a gente está falando de escolaridade, mas isso vale de tudo para a vida e isso ajuda inclusive a criança entender até isso, quando você começa um processo e quando você finaliza um e começa outro na vida, isso até ela se tornar adulta. Então eu acho que a escola enfatizar as boas experiências que ela teve naquele espaço e dar uma perspectiva das boas experiências que elas ainda terão na outra escola, eu acho que esse vislumbrar a próxima etapa é uma coisa muito importante” (R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

É equivocada a postura da escola não valorizar o passado e ficar na corrida para o futuro, além da fala da Mãe representar outros erros evidentes nessa prática realizada na escola. Ao que dar entender, que o passo seguinte tem que levar a tal situação dos alunos ficarem insegura, com medo etc.

Demonstra também uma visão fragmentada de todo processo educacional e uma prática em que uma escola potencializa o trabalho da outra, uma visão de conjunto e não do todo. Parece resquício de uma consciência fragmentada das coisas, o que José de Souza

Martins afirma: *“Nossa consciência moderna e, portanto, urbana e de elite, é a consciência da negação plena e absoluta do passado”* (2011, p. 184).

Várias questões podem ser compreendidas, aqui me refiro a falta de compreensão da escola pelo todo, pelo trabalho que está realizando no hoje e a Criança apropriasse dela para vida toda e, portanto, vai saber lidar numa situação de futuro. Outro ponto é a postura da melancolia passada aos alunos, como se só ali fosse o bom, de fato pode ser, mas como afirma a mãe, a vida tem momentos de inícios e finais de ciclos. Em suma esta demonstra ser uma prática ingênua da escola, situação descabível a sua essência.

“Acho que no primeiro 1º ano vão ter que pegar mais leve. Pelas minhas crianças acho que é uma questão de ensino, educação, de atividades e essas coisas eu estou tranquila, sei que a E. vai fazer, vai gostar, mas assim, o que me preocupa mesmo é essa questão de conversar, estar num ambiente que tem pessoas que ela vai conversar porque eu estava comentando esses dias, a E. está com problema de toque, não pode tocar nela que ela se irrita porque a gente não se abraça mais, a gente não tem mais aquela coisa sabe e eu acho que a escola ela tinha que pensar muito bem nessa parte né, na parte mais psicológica mesmo da criança e tentar tratar, minimizar umas coisas que podem acontecer, por exemplo, a E. estranha, ela está numa fase que encosta nela ela fica nervosa, ela se irrita como se não pudesse encostar na menina. Imagina ela volta para a escola, o coleguinha quer abraçar, quer beijar, vai rolar um atrito, ela vai dar uma empurrada, isso já é de criança, então eu acho que é a parte mais psicológica mesmo tanto das crianças quanto dos pais nesse quesito, é ir preparando, ir conversando e orientando a gente” (C., Mãe da E. e do V.).

“Bom, eu já falei um monte de coisas, mas finalizando, eu acho que a gente tem que trabalhar agora com as crianças, a escola junto com os pais, é a questão psicológica, é a questão do isolamento, é a questão da depressão, e não adianta, a gente tem que... não adianta fugir, a saúde e a educação estão lado a lado, não tem como fugir disso”. (C., Mãe da E. e do V.).

“Chamaram eles com seis meses, aí a gente deu uma enrolada ali nas férias, mas com sete meses e meio já estavam eles lá e foi muito difícil, eu ia trabalhar chorando e tal, aí eles ficaram doentes porque também coincidiu de parar a amamentação nessa época, não foi que a escola me falou que eu tinha que parar, mas já estava um pouco mesmo diminuindo e daí com a escola parou de vez e daí eles ficaram muito doentes, chegaram a ficar internados quando tinham nove meses e aí eu pedi demissão, consegui ser demitida até por conta disso, de eu estar sempre chorando no corredor.

Então foi nesse sentido de transição assim que teve tudo isso. Aí eles ficaram até completar um ano, ficaram mais um mês fora, fora esse tempo que já tinham ficado fora devido à doença, e quando voltaram, voltaram só quatro horas por dia e também sempre era uma briga porque “ah não, a vaga é de dez horas, não sei o quê”, mas como eles tinham ficado doentes foi um entendimento mais fácil com a diretora de que eu saí, e ao mesmo tempo, se eles não ficarem nada na escola eu não vou

conseguir trabalhar porque eu saí de um trabalho CLT, mas como jornalista eu sempre conseguia fazer algum ‘free’ e tal. Então foi assim que eles começaram na escola um pouco prematuramente pro nosso gosto, mas ao mesmo tempo eu achava a melhor saída, fora essa coisa de ficar doente, porque eu como mãe de gêmeos ficava tão irritada com eles em casa e sem dar conta e eu tinha um negócio assim que eu não queria babá porque eu já estava chateada de não dar conta e não sei o quê, eu não imaginava que outra pessoa que não eu fosse dar conta, pensava: “vai jogar eles da janela que nem os Nardoni” (C. C., Mãe do H. e do L.).

“E aí só no CEI A pra topar um negócio desses, né, e eles foram no carro comigo e no primeiro dia de aula eu nem fiquei com eles uns minutos, eu falei: “então tá, tchau, beijo, beijo”, tenho vídeo disso, e eles vão e passam o dia, o primeiro dia de aula deles, tudo bem do 2º ano, é filmado e eles estão numa boa, o H. com aquele jeito canceriano dele fazendo o maior drama porque acabou a tinta, e a Professora A. com o maior carinho e não sei o quê, então assim, pro CEI X. foi só o paraíso mesmo, né, a transição... mas talvez uma transição tão paraíso que marcou, né, que a gente talvez tivesse a expectativa” (C., Mãe do H. e do L.)

Selecionamos para esse último item trechos das entrevistas com as Mães consideradas como mais voltadas para as questões centrais da transição das Crianças, ainda que os demais também estejam diretamente relacionados a ela. Um aspecto importante, de destaque em se tratando de transição de Crianças do CEI para EMEI, que estão em idade na qual já acontece a transição biológica destacada nos estudos de Vigotskii e seus colaboradores, aqui apresentada segundo Leontiev:

Essas crises – a dos 3 anos, a dos sete anos, a da adolescência, a da juventude – estão sempre associadas com uma mudança de estágio. Elas indicam, de forma clara, de forma óbvia, que estas mudanças, essas transições de um estágio a outro possuem uma necessidade interior própria. Mas serão, mais crises, inevitáveis no desenvolvimento de uma criança? (LEONTIEV, 2016, p.67).

Dado importante para que se tenha ainda mais atenção e cuidado na forma de realizar o trabalho educacional no que tange à transição. Soma-se a isso esse aspecto da natureza humana que exige uma atenção redobrada e uma organização no trabalho educacional que busque atender a tais necessidades e grandeza dessas demandas das Crianças.

As contribuições das Mães reforçam para um trabalho que seja na perspectiva do tranquilizar as Crianças, do possibilitar que se sintam seguras, amparas e possam compreender os ciclos que são concluídos e outros iniciam. E as Crianças compreendem

isso, no exemplo da Mãe quando afirma que as Crianças gostam quando dizem: “*vou para uma escola de crianças grandes*” ((R., Mãe da N. S. N. M., do N. e do A.).

O enfoque as Mães dão para a comunicação clara e transparente numa perspectiva de juntos escola e pais contribuírem com a formação das Crianças. Numa prática em que a Criança é ouvida e tem seu papel fundamental nas decisões. “*Escola e democracia, um tema caro a Dewey, representa um compromisso para todos nós: a escola como lugar de democracia, na qual todos nós podemos viver a democracia*”. (RINALDI, 2018, p. 253).

Os relatos das Mães apontam para um cenário que mostra o caminho grande que ainda temos a percorrer no Brasil a esse respeito. Muitas práticas centralizadoras e autoritárias são vivenciadas nas escolas.

Importante destaque que a Mãe dá a respeito da forma que a escola lida com a família, afastando-a das questões do cotidiano da vida escolar dos seus filhos. O que parece é que a família é chamada quando as coisas não caminham bem com a Criança. Em outros casos culpabilizam as famílias pela não participação dentre outros.

As Crianças demonstram em seus comportamentos os impactos, quando algo acontece e não oferece o acolhimento devido. E ao que parece, os adultos ficam mais centrados ao que agrada o outro adulto. É como se a Criança fosse forte o suficiente para se virar sozinha. A importância da observação e da constatação, a Criança verbaliza o que sente, a respeito da observação, Tardos e Szanto-Feder, (2011, p.40), ainda que estejam se referindo a Criança no fazer de uma atividade, emprestamos aqui para reforçar a importância de observar para fazer as devidas intervenções. “*Mais que qualquer discussão teórica, a observação concreta é o que nos pode convencer da importância fundamental da atividade na vida psíquica da criança.*”

A diversidade de situações em que ocorrem as mudanças e como isso é construído com as Crianças, de que modo as Crianças podem falar a respeito, perguntar dentre outros. São questão que merecem ser problematizadas, elas ao que parece estão estreitamente relacionadas com as práticas pedagógicas, com concepções de educação.

O relatório das Crianças que são enviados para as escolas, de fato a Mãe tem razão quando demonstra a dúvida, será que conseguem se apropriar desse material com a devida atenção que deveriam? E a escrita também é fiel ao processo da Criança? Ou se faz para cumprir determinações legais? No capítulo anterior a professora aponta isso, ela fala da falta de transparência nesse documento. Questão que merece ser melhor compreendida, pois a mesma tem, ou deveria ter a função de apresentar o percurso vivido pela Crianças na escola. Bem como, é difícil compreender a que custo a Professora (o) se passa para

fazer isso com o seu grandioso trabalho: além de descumprir um direito da Criança, direito da outra profissional ter subsídios para planejar o seu trabalho, ainda que altere após conhecer, age com profunda falta de ética. “*A presença da ética como dimensão da competência.*” (RIOS, 2001, p.50). E Freire também deixou a sua grande construção a respeito da ética, quando pensando no educador: “*ensinar exige estética e ética.*” (FREIRE, 1996, p.36).

Diante dos relatos e do que a professora fala, por conhecer esse material e afirmar é tudo igual. O julgamento de que existe falta de ética por quem procede dessa maneira, é meu.

As preocupações apresentadas pelas mães na volta das Crianças à escola numa pandemia e as sequelas que as Crianças e suas famílias viveram, apontando para a necessidade da escola se rever, planejar o seu trabalho tendo esse foco. Mais uma vez as Mães demonstram conhecer esse lugar, por suas experiências. Como muito bem afirma a Mãe que fala da importância da educação no território, mostrando que um trabalho fragmentado e sem diálogo entre as unidades também enfraquece e prejudica as Crianças.

E planejar a transição das Crianças é um direito que a Criança tem de chegar na escola nova e receber um tratamento cuidadoso, assim como, sua saída, a conclusão de um ciclo de vida, momentos muito importantes da vida dela. É possível realizar ações que contribuam para as Crianças serem mais felizes, segundo:

Partimos da crença de que as crianças - e não apenas elas – nos pedem e querem fazer previsões que deem suporte ao seu entendimento e à sua estruturação do evento da transição. Em geral, o que se define como egocentrismo da criança (mas também do adulto) é, na realidade, um fenômeno de desorientação. Precisamos ajudar a eles e a nós mesmos a prever as regras, os papéis e as expectativas que permeiam o contexto. (RINALDI, 2018, pp 198-199).

Ainda que essa pesquisa se debruce a compreender a transição das Crianças do CEI para a EMEI, aspectos relacionados a transição dos adultos também emergiram e merecem destaques. Em alguns casos, isso é sentido e enfrentado pelas Mães de modo que elas também relatam os seus sofrimentos, expectativas, comemorações etc.

Esse assunto está estreitamente relacionado a muitos outros. A seguir, é possível verificar no quadro outros temas que, no momento, não foi possível analisar, mas optou-se por apresentá-los devido à sua relevância.

5.11 – Temas e subtemas “extras” que emergiram das entrevistas com as Mães e que ficaram fora da seleção para compor este capítulo

Quadro 24

Temas	Subtemas
Questões de gênero e infância	• A fila das meninas e a fila dos meninos; • As cores: rosa é de menina e azul é de menino; • As brincadeiras de menino e de menina; • O magistério é composto por maioria de mulheres.
Violência do Estado para com as Crianças	• Quando desconsidera o tempo da Criança; • Não garante a carga horária educacional igual, o desnivelamento; • A não priorização da participação das famílias e Crianças nas decisões da escola; • Descumprimento do direito da Criança quanto à vaga na rede pública.
Escolas particulares	• A organização administrativa e pedagógica; • A participação das famílias.
As mães no processo educacional dos Bebês e Crianças/emancipação	• Necessidades de apoio; • O vínculo; • As Várias experiências de escolas.
Inclusão na Educação Infantil	• As especificidades; • As diversas síndromes e como a escola lida com isso.
Expectativas quanto à alfabetização das Crianças	• Em que idade alfabetizar? • Como alfabetizar? • Quais recursos/materiais utilizar na alfabetização? • A valorização para os aspectos da alfabetização pelas Mães.
Rede conveniada	• Sua forma de realizar o trabalho e atuar no território.
Alimentação/merenda	• O processo que é feita; • Aceitação pelas Crianças; • Dietas.
As transições	• Continuidade e descontinuidades; • Entraves e desistência; • Os adultos no processo.
Os diversos equipamentos e as transições.	• CEU; • Escolas Estaduais; • Escolas Técnicas.

Fonte: dados das entrevistas, 2021

Quadro elaborado pela autora

Esses grandes temas merecem outras pesquisas, que busquem compreender seus detalhes e possam contribuir com novos conhecimentos para o campo educacional.

A contribuição das nove Mães para esta pesquisa é de uma riqueza imensurável. E todas elas se colocaram muito prestativas e com disposição para realizarem parcerias com as escolas dos seus filhos, desfazendo as afirmações que os pais não gostam de participar ou qualquer outra prática que venha colaborar com a ideia da fragmentação, pais aqui, escola lá.

O relato da Mãe representa muito do que foi e continua sendo o meu interesse em estudar esse tema, a meu ver tão pouco explorado e tão central na vida das Crianças.

“Então eu penso que esse tema específico da transição é um recorte específico, mas ele fala de um todo porque não é só essa transição de CEI e EMEI né, é o que representa uma transição que é feita de uma forma violenta, sem cuidado, sem olhar a subjetividade da criança na estrutura do que ela vai ser lá no ensino fundamental, no ensino médio, então é tudo o que representa isso dentro dessa lógica do capital né, dentro dessa lógica dentro dessa sociedade, dentro da educação dessa sociedade e como isso vai completamente de encontro ao que a gente acredita, o que a gente pensa, o que a gente quer construir no nosso cotidiano de cuidado com as crianças”. (M., Mãe do G. E da S.).

A construção de uma sociedade que respeite as Crianças, será uma sociedade em que garantirá um hoje e um futuro mais feliz para as Crianças e os adultos. Isso é possível e pode acontecer principalmente nas ações pedagógicas de cada escola.

“Para mim é muito importante que as crianças estejam encantadas, quando elas estão brilhando o olho assim, elas estão felizes assim, elas estão encantadas por aquilo, pra mim isso é muito importante...” (Professora, L. 2021).

Nas considerações finais, voltaremos a tratar também a esse respeito!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começaria tudo outra
vez
Se preciso fosse, meu
amor
A chama em meu
peito ainda queima
Saiba: Nada foi em
vão...

(“Começaria tudo outra vez”, composição de Gonzaguinha, 1976)

O estudo realizado por diferentes autores, a pesquisa de campo, os muitos olhares e a compreensão a respeito da realidade vivida pelas Crianças, o contato com o referencial teórico, as reflexões nas aulas e as conversas com minha orientadora, e minha experiência prática me levam a reafirmar o quão complexa é a Educação Infantil. Com isso, confirmamos as hipóteses de que:

O tema da transição das Crianças de uma etapa para outra em seus processos educacionais do CEI para EMEI - que se pode denominar “transição grande”, considerando a faixa etária das Crianças quanto a aspectos biológicos – merece todo um aparato e intervenções que colaborem no sentido de acolhê-las e cuidar delas para que sejam passagens significativas e não traumáticas. Destacamos as diversas transições que as Crianças vivenciam – trata-se de um volume significativo - e cada uma tem suas especificidades.

A primeira transição ocorre quando a Criança inicia sua vida escolar - passando de casa para a escola. Soma-se a isso uma série de situações novas em sua vida, na qual uma nova rotina é instalada, com sua permanência de quatro até dez horas diárias numa instituição, onde passa a conviver com um significativo número de pessoas de sua idade e adultos. Esse convívio social diário lhes possibilita aprender, interagir e ir se formando, bem como seus cuidados básicos passam a ser realizados por outros adultos que não só os de sua família. É um(a) estranho(a) cuidando de seu corpo, de sua alimentação,

organizando o espaço e a acompanhando em seus horários de sono, descanso, intervindo em sua vida e em suas brincadeiras, dentre outros.

Nessas várias transições na vida e no exemplo das que acontecem com Crianças na escola, conforme apresentamos por diversas vezes ao longo do texto, existem também as transições “internas” como quando muda a professora, a gestão, a sala, os horários, os espaços. Isso apresenta uma série de demandas para as escolas de como lidar com essas situações. No caso de mudança de professora, muitas vezes a professora que assume as salas na ausência da professora titular, vem de outras escolas, sendo desconhecida para toda a comunidade escolar. Nesses momentos, os ajustes e o acompanhamento exigem dedicação, principalmente do trio gestor, para organizar o trabalho com a nova professora, as Crianças e as famílias. Isso pode ajudar na integração da profissional no grupo etc.

A dinâmica de trabalho das escolas - muitas delas para atender demandas externas e burocracias - nem sempre permite tempo do trio gestor para esse acompanhamento, com o devido cuidado necessário. Frequentemente, isso acaba ficando sob responsabilidade da professora, que busca apoio no grupo de colegas, e vai criando táticas com as Crianças para superar eventuais problemas. Muitas vezes para essa profissional sobram situações bem complexas.

As Crianças sofrem quando mudam de escolas, pois estão familiarizadas num ambiente, tem um grupo de amigos e nem sempre continuam juntos na outra escola. Na mudança que elas realizam do CEI para EMEI, esse rompimento é mais brusco, “é começar do zero”, segundo os relatos das profissionais da educação e das Mães. Nisso, muitas práticas das escolas desconsideram o que as Crianças já conhecem, já sabem fazer, o que prejudica e provoca descontinuidades em seus processos formativos. Além disso, há ainda a questão da estrutura e diferentes formas de organização das EMEIs.

A escola ocupa um lugar muito importante na vida das Crianças, e também elas desejam ir adiante, reconhecem seus crescimentos, se orgulham, criam expectativas de como será nas novas escolas. É um processo que pode trazer muitos benefícios e precisa ser preparado. Entretanto, também sofrem em deixar as pessoas, o ambiente, os brinquedos, pois se criou um vínculo e isso não se pode jogar na mochila, de qualquer jeito, ou melhor, não se pode de jeito algum.

Trata-se de um cenário novo que apresenta vários aspectos merecedores de planejamento, cuidado com o ambiente e o preparo das pessoas - tanto para se despedir como para receber as Crianças. Faz grande diferença não só para as Crianças, mas para toda a comunidade escolar.

Nesse preparo muitas são as demandas, com exigências que vão além do interno das unidades e precisa ser feito em conjunto com as demais escolas do território, lembrando aqui a experiência do bairro educador.

Esse processo deve levar em conta os “pequenos detalhes”, que podem ser pequenos para alguns e grandes para outros. Merece atenção o fato de que as famílias querem conhecer o ambiente escolar em que seus filhos vão estudar. Essa pode ser uma prática simples, mas de fundamental importância. Há ainda a questão dos objetos de apego das Crianças e do espaço que elas frequentam. Quanto a isso, há vários entendimentos. Fica evidente que não existe consenso entre a visão docente e a da supervisão escolar, em vários aspectos.

O fato de ser algo rotineiro, a transição ainda que se fale e se viva isso, as escolas realizam ações pontuais em alguns períodos, mas muito mais precisa ser feito.

Já nas primeiras pesquisas do campo, isso também se confirmou, pois havia poucos trabalhos a respeito de identificação de como são realizados esses processos. Ao que parece, quanto menor a Criança, alguns fatores são pouco considerados, mesmo que se leve em conta a ampliação de pesquisas e outros estudos no campo da Educação Infantil. Ainda assim, o que mais havia eram pesquisas sobre a transição das Crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e muito centradas nas questões da alfabetização - o que também confirma quão fértil é o campo da educação e o ambiente da escola para pesquisas, e há muitos outros temas ainda pouco explorados.

A pandemia da COVID-19 impôs para as escolas a necessidade de reorganização para atender a comunidade. Só isso já foi uma grande transição, e explorar outros aspectos desse período e suas consequências - tanto nas experiências exitosas quanto nas que deixaram a desejar - constitui um grande campo de pesquisa. Observou-se que as orientações de SME demoraram muito para chegar às escolas, o que contribuiu para os prejuízos educacionais das Crianças. E ainda, o formato das aulas *online* não era o melhor, assim como também as condições de acesso por parte das Crianças, mas atendeu parcialmente quando chegou ao alcance das famílias/responsáveis das Crianças.

De certo modo, os recursos tecnológicos propiciaram uma ampliação para se obter dados a respeito das escolas, no que tange à implementação do Currículo da Cidade e ao Currículo Integrador. Ainda que este último não esteja em vigor, foi a partir dele que esse tema passou a compor o discurso e algumas práticas dessa rede, confirmadas até mesmo em alguns depoimentos.

Aqui estão partes de entrevista com uma supervisora, que retrata muito bem aspectos sobre a forma como esse tema é trabalhado nessa rede. Ao mesmo tempo em que se tem a legislação, com uma documentação que afirma a importância da realização do preparo para a transição das Crianças, e determina que as escolas trabalhem ações em suas comunidades a respeito, e também no território, há desdobramentos que demonstram que esse trabalho ainda não ocorre em todas as unidades. A contribuição da supervisora sintetiza bem uma parte significativa de como os desdobramentos do Currículo acontecem nas escolas, o que confirma uma das hipóteses deste trabalho, assim como outros relatos e dados dos questionários.

Em relatos de Mães, professor(as) e outras pessoas das escolas, é visível a distância entre as determinações da legislação e sua implementação. Existe um distanciamento e descumprimento da legislação quanto à implementação do currículo, por parte de algumas unidades.

A legislação apresenta um campo amplo e revela a experiência dessa rede a respeito de alguns aspectos, e que pode colaborar nos “fazer pedagógicos” para construir - com as Crianças, com as equipes das escolas e com as famílias/responsáveis - uma transição mais humana, conforme destaca uma das professoras entrevistadas. Entretanto, em alguns documentos evidenciam-se lacunas como, por exemplo, na Instrução Normativa de organização de calendário, que não determina dias para planejamento e realização das atividades/ações no preparo da transição das Crianças do CEI para EMEI. Considera-se que se trata de uma demanda fundamental, até porque envolve o trabalho coletivo das Unidades Educacionais. Também não é possível pagar horas extras aos profissionais da educação para a organização de ações desse porte. O que significa preparar principalmente os inícios e finais de ano com mais intensidade e cuidado no preparo para receber as Crianças, assim como os fechamentos de ciclos.

Os currículos têm uma forte tendência a atender as determinações de outros interesses, como no caso dos apressamentos nas etapas educacionais, impondo às Crianças a realização de mudanças que desconsideram seu tempo biológico.

Evidenciam-se diversos interesses e falta de conhecimento do todo, por parte de técnicos que elaboram as políticas educacionais e mesmo dos que ocupam cargos em que têm poder de decisão. Isso corrobora a percepção de que não trabalham em parceria com as escolas, ouvindo os trabalhadores que estão no dia a dia, no chamado “chão da escola”.

Além da experiência da rede municipal, a mesma tem dificuldades de enfrentar seus problemas, compreender que se aprende com os erros, e que eles fazem parte da

construção do conhecimento. E que isso não exclui, em hipótese alguma, seus méritos. Não difama suas experiências e nem envolve a seriedade por parte de um número significativo de profissionais comprometidos. Esse também é um bom tema que merece ser estudado.

As ações das escolas centram-se em realizar algumas visitas com as Crianças, como conhecer o espaço da EMEI, por exemplo. Nem sempre a visita se dirige à unidade para onde a Criança irá, mas acontece para que ela tenha uma ideia de como está organizada essa “escola dos grandes,” conforme a classificação de muitas das Crianças. E muitas vezes fica sob a responsabilidade das professoras que trabalham com essa faixa etária.

O relatório descritivo com o percurso da Criança é documento obrigatório, conforme já apresentado neste texto. No entanto, nem sempre ele representa de fato a trajetória da Criança, provocando muitas dúvidas nos(as) professores(as) e, nesse caso, pouco ajuda no planejamento da etapa seguinte. Algumas professoras manifestam uma certa preocupação quanto à forma de escrita desse documento para que não apresente a Criança de forma negativa. O mesmo deve ter uma função que ressalte as potencialidades das Crianças. Foi relatado que muitos desses documentos seguem um padrão geral e só o nome das Crianças e pequenos detalhes são alterados. Nesse caso, cumpre-se a entrega obrigatória do material, de modo praticamente protocolar, mas sem serventia.

Entrevistas com as famílias aproveitam o momento das matrículas para também apresentar as unidades escolares. Trata-se de ação valorizada pelas famílias, e uma Mãe destacou a forma com que a escola organizou as entrevistas de modo coletivo, propiciando já um momento para as famílias se conhecerem, demonstrando concepções de educação que primam pelo coletivo, segundo a Mãe. Esse é um dos aspectos que as equipes gestoras - em sua maioria - salientam como importante.

No entanto, professores(as) e supervisores(as) relatam o que sabem a respeito do que acontece nos finais e inícios de ano, fases em que os processos de transições ficam mais acentuados e demandam um trabalho específico. A partir desses conhecimentos acumulados, organizam seus trabalhos.

Existe ansiedade por parte das Crianças, mas também dos adultos - aí se incluem também as famílias/responsáveis e os(as) docentes - pois para eles(as) também se trata de uma transição.

As Crianças ainda participam pouco na organização e elaboração desses momentos, que ficam muito a cargo dos adultos, que preparam e decidem como vai ser.

A prevenção da COVID-19 também não foi tratada com os devidos cuidados por parte do poder público, já que quando várias orientações foram feitas por meio das Instruções Normativas sem o uso de máscara e houve demora em liberar a vacina para esse público.

Famílias/responsáveis, professores(as) e supervisores(as) salientam alguns aspectos da comunicação, clara e transparente, tanto no que compete às instituições, quanto no que é de responsabilidade das famílias, em todas as etapas.

A ênfase dada por profissionais da educação a respeito do modo como as transições aconteceram no período da implementação do Currículo Integrador reforça a compreensão de que, para se implementar uma ação, é necessário haver interesse e a defesa não só na legislação como também nas ações, criando condições objetivas para que a proposta seja efetivada. Isso inclui estruturas e condições financeiras para o custeio de algumas ações.

Esse é um tema já estudado e implementado - com todas as suas especificidades, - nas experiências de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália.

Esse campo ainda é pouco explorado em vários sentidos, até mesmo nas transições diárias que ocorrem na vida dos Bebês, das Crianças, dos adultos. Portanto, deve ser tema central na educação em geral e o não tratamento adequado a isso pode gerar danos e prejuízos aos Bebês, às Crianças, aos(as) alunos(as) e aos adultos em geral. Conforme um dos relatos de uma Mãe no exemplo de como a sua filha passou a se comportar. A Criança demonstrava, verbalizava o que estava acontecendo. Além de outras situações relatadas.

As Mães apresentam um conjunto de situações que vivenciam, a começar pelas preocupações com as Crianças quando vão para EMEI, passando de um grupo bem menor de Crianças e com isso a professora consegue realizar um trabalho mais próximo no que compete cuidar no CEI, enquanto nas EMEIs, o número de Crianças em vários casos mais que dobra. Compreendem que é humanamente impossível aos(as) professores(as) realizarem um trabalho que corresponda a toda demanda das Crianças e que iniciam o preparo das Crianças para aprenderem coisas básicas, como usar o banheiro e saber se limpar, amarrar o cadarço do tênis etc. Vão conversando com as Crianças e ressaltando os aspectos relevantes, como os(as) novos(as) amigos(as) que as Crianças vão ter, seus processos de crescimento e a importância de irem para novos ambientes, conhecendo novos brinquedos, materiais e também muitos adultos, outros(as) professoras, dentre outras.

As Mães se veem muito limitadas no que diz respeito à escolha das unidades onde gostariam que seus filhos fossem estudar, como também no que se relaciona à entrada dos familiares nas escolas. Não há regra geral para isso, e fica a cargo de cada gestão permitir ou não a entrada das famílias nas escolas e sua participação no acompanhamento das Crianças, principalmente nos primeiros dias de sua escolarização.

Nas falas das Mães destaca-se a necessidade de diálogo com as escolas e de compartilhamento de situações desafiadoras e avanços. A experiência na lida com conflitos e práticas contraditórias dos Projetos Pedagógicos da escola, bem como equívocos por parte de gestores escolares, significam processos desgastantes para pais e docentes.

Há grande compreensão sobre a importância da escola pública para a vida das Crianças e suas famílias, a ponto de relatarem seus processos de aprendizagem nas vivências de participação nas instâncias legítimas das escolas e fora delas, como no caso dos CRECES. Reconhecem o potencial do exercício da integração e seu significado no fortalecimento da democracia, e apontam as escolas como responsáveis por grandes ações nesse sentido, quando permitem a participação de todos.

As entrevistas com as Mães também revelaram a valorização do trabalho em parceria com as escolas e principalmente com os(as) professores(as). Até mesmo quando encontram dificuldades nos enfrentamentos internos, os(as) docentes recorrem às famílias que têm as mesmas compreensões de educação, para juntos tentarem melhorar as ações da escola.

As Mães demonstram conhecer as escolas a partir de suas vivências e de experiências de outras Mães do território. Reconhecem a importância de as Crianças estudarem em escolas próximas de suas residências e as conhecerem para além de quando vão estudar nelas, pois as escolas passam a fazer parte de suas vidas.

No entanto, nem tudo são “flores”. Por um lado, a rede demonstra práticas democráticas, respeitosas e um conjunto de profissionais bem formados para realizar o trabalho a contento, e por outro lado, também revela formas autoritárias, conservadoras, que causam grandes impactos na educação das Crianças.

Há também a questão da carga horária, que é muito diversa. Há casos em que as Crianças ficam na escola dez horas, oito ou seis horas, e até quatro horas diárias. As escolas com carga horária de quatro horas concentram-se na periferia, segundo dado obtido nas entrevistas. Ao mesmo tempo em que famílias/responsáveis optam por jornada

de meio período (cinco horas) para os Bebês e as Crianças do CEI, é necessário autorização da supervisão para que isso se concretize.

Outra questão diz respeito aos impactos da rede conveniada na vida das Crianças e das famílias. Representam campos que merecem ser explorados com pesquisas e publicação de dados.

As preocupações das famílias a respeito de como seria a transição das Crianças - que nem tinham vivenciado aulas presenciais devido ao distanciamento social imposto pela pandemia - agravaram-se devido à forma como algumas escolas estavam realizando o trabalho naquele momento, enfatizando alguns aspectos e deixando uma grande parcela de seus(suas) alunos(as) praticamente sem atendimento. Outras preocupações das famílias diziam respeito ao modo como seria o retorno das Crianças ao ambiente escolar, num cenário de falta de estrutura física das escolas e condições humanas, dentre outras.

Em vários aspectos evidencia-se a existência de interesses econômicos por parte de políticos encarregados do estabelecimento de políticas educacionais. Muitas questões centrais da educação não são tratadas com o devido cuidado, o que resulta em sua precarização, ainda que existam exemplos de bons trabalhos. E ainda há a questão (uma política?) de desrespeito aos tempos das Crianças.

As políticas educacionais dessa mesma Rede vêm sofrendo ataques constantes e as lutas dos trabalhadores da educação têm sido constantes, fatos que são apresentados pelas Mães em seus relatos, destacando os impactos na vida das Crianças.

O papel fundamental na das políticas educacionais nas unidades é do trio gestor, tanto para o bem quanto para o mal.

Existe um movimento por parte de alguns profissionais em parceria com as famílias, quanto ao tratamento devido aos aspectos das transições das Crianças, explicitadas nas comemorações, “ritos de passagem”, visitas e apresentações das escolas às famílias/responsáveis e Crianças, realização de entrevistas, reunião de preparação interna nas escolas, horários flexíveis em todas as unidades pesquisadas, mas sem uma definição comum para todas as escolas. Algumas são mais flexíveis e outras mais fechadas e sem permissão para abertura e alterações em suas rotinas que possam favorecer as Crianças.

Por fim, e não menos importante, devo confessar que pesquisar o tema da transição de uma etapa educacional a outra, com Crianças tão pequenas, possibilitou-me entrar um pouco no universo das famílias, o que foi de grande importância em minha formação profissional. Ainda há muito a se descobrir sobre esse universo das Crianças, das famílias

e das instituições educacionais que atendem a primeira infância no Brasil para, de fato, se construir uma educação em parceria, ouvindo suas contribuições, assim como as das Crianças. E ajudou-me a entender que não é um tema da moda.

Observei que as Mães têm muito a dizer a respeito das escolas e das Crianças, portanto esse é um assunto que não se encerra aqui. As preocupações das mães podem e devem ser levadas em consideração, visto que têm um caráter de universalidade - mães são muito parecidas no cuidado com seus filhos, em qualquer lugar do mundo.

No que tange à Pandemia, também há muito que explorar, até mesmo a respeito da transição nesse período, e que não foi possível de se fazer na pesquisa deste trabalho. A partir dessa constatação da Mãe:

“A transição do CEI para a EMEI eu acho que não deve normalmente ser muito fácil, nessa situação de pandemia foi pior, praticamente ela vai acabar fazendo uma transição de CEI pra EMEIF, vamos ver como vai ficar, mas eu acho que a coisa vai indo do jeito que dá, a gente vai fazendo mágica para se adaptar, não é?” (S., MÃE, da I. e do G. 2021).

Acredito que muito se tem a conhecer a esse respeito, e para isso as pesquisas têm muito a contribuir com a implementação das políticas educacionais de modo mais humanizado para todas as pessoas, até mesmo colocando as Crianças como principais no processo – que de fato são e devem ser reconhecidas como tal.

Nos momentos de desânimo, quando me questionava a respeito de se era o caso de continuar nessa lida, diante de tanto desmantelamento - principalmente da Educação Infantil, massacrada pelo atual governo - eu respondia para mim mesma: sim. Nos momentos de tanta rigidez, frieza e perversidade, é ainda mais necessário que se pense nos detalhes dos modos de fazer educação com mais humanidade. Nesse sentido, sinto-me realizada com essa construção, tendo a certeza de que muito se tem ainda a estudar, principalmente compreender a transição a partir do olhar e da vivência das Crianças.

“Você viu àquela hora, eu estava conversando com você eu falei: “elas ficaram com vontade de ir pra escola”, daí elas vieram atrás de mim:” (R., MÃE., da N. S. N. M. e do N. e do A.).

“eu quero voltar pra creche..., risos...” (AS CRIANÇAS, N. S. M. A., 2021).

Isso ficará para futuros estudos e outras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. [et al]. Estudos da infância no Brasil: *encontros e memórias* (Org.): ABRAMOWICZ, A. – São Carlos: EdUFSCar, 2015. 195 p.

ADRIÃO, T.; OLIVEIRA, R. P. de. (Orgs.). Organização do ensino no Brasil: *níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. 1ª Ed. São Paulo: Xamã, 2002. – (Coleção legislação e política educacional; v.2).

AGOSTINHO, K. A. Educação Infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas (online)*, Lisboa, vol. 6 n. 1, 2016, p. 1-14.

ANDRADE, Mário de. *Departamentos 2* – publicação periódica para debate de arquitetura – Centro de Estudos Brasileiros / GFAU, s/d [Mimeo].

ANCONI, M. R. *Agressividade entre pais e educadores na Educação Infantil: manejos possíveis a partir do campo simbólico*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

APPLE, M.; KING, N. R. Que enseñan las escuelas?, In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. “lá enseñanza: su teoría y su práctica”. Madrid: Akal, 1989, p. 37-53.

AQUINO, L. M. L.; FARIA, A. L.G. (Orgs.). Educação infantil e PNE: *questões e tensões para o século XXI*. 1ª Ed. Campinas, SP: autores Associados, 2012. – (Coleção Formação de professores).

ARAKAKI, L. A. *Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. São Paulo, 2019.

ARELARO, L. R. G. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. *Eletrônica Zero-a-seis*, Florianópolis, vol. 19, n.36, 2017, p. 206-222.

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. @ Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BATISTA, M. I. *A legislação da Educação municipal de São Paulo que rege os Centros de Educação Infantil na etapa entre 3 e 4 anos de idade e sua relação com a realidade*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BATISTA, M. I; CAMBRAIA, A. F. M. *Elaboração do questionário*. São Paulo, 2020.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. *Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*. Universidade Federal de Minas Gerais. 2016, pp. 1-11.

BARDANCA, A. A; BARDANCA, I. A. *O pulsar do cotidiano de uma escola da infância*; tradução Goal Translation (Firma). – 1ª Ed. – São Paulo: Phorte, 2020.

BARDELA, A. M. M., & PASSONE, E. F. K. (2015). Políticas públicas de educação infantil e o direito à educação. *Laplage Em Revista*, 1(1), p.17-35. Recuperado de <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/185>

BAROUKH, J. A.; FONSECA, P. F. Venha conhecer o mundo! *Subjetividade e experiência na Educação Infantil*. – 1ª Ed. São Paulo: Panda Books, 2022.

BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROS, T. DE.; VANDRÉ G. Disparada. Interpretada: RODRIGUES, André. 1966.

BERSTEIN, B. *Classes e pedagogia: visível e invisível*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 49, p26-42, 1984.

BHERING, E. [et al.]. *Educação infantil: políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020.

BONDIOLI, Anna (Org.). “O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.” 2ª Ed. Ver. – Campinas, São Paulo: Autores associados, 2013. – (Coleção educação contemporânea).

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*; trad. CREDER, f. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. – (Coleção Sociologia).

BUCCI, I. *A escola é da diretora: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. São Paulo, 2016.

CAMPOS, M. M; BHERING, E.B; ESPOSITO, Y; GIMENO, N; ABUCHAIM, B; VALLE, R; UNBEHAUM, S. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e pesquisa*, 01/abr/11, Vol. 37 (1), pp. 15-33.

CASSONI, C. *Transição escolar das Crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, São Paulo, 2018.

CRESPALDI, E. T. S. *Sintomas de estresse e percepção de estressores escolares no início do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

CORRÊA, B. C. *Considerações sobre qualidade na educação infantil*. SciELO Brasil. Cadernos de pesquisa, nº 119, pp. 85-112. 2003.

DAHLBERG, G; MOSS, P. e PENCE, A. *Qualidade na Educação da Primeira Infância perspectivas pós-modernas*. Trad. LOPES, M. F; revisão técnica: AMORIM, k. de S. – Porto Alegre: Penso, 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. a nova razão do mundo: *ensaio sobre a sociedade neoliberal*; tradução: Mariana Echar. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMARTINI, Z. de B. F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA. A. L. G.; DERMATI, Z. d B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância*: Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS, E. B. e CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. Ver. Brasileira. *Est. Pedagogia (online)*, Brasília, v.96, n. 244, 2015, p.635-649.

DIAS, T. M. S. *Sentidos sobre o processo de transição da Creche para a Pré-escola: Múltiplos Olhares*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, MG, 2019.

DIDONET, V.; BHERING, E. [et al]. Educação Infantil: *políticas internacionais para crianças de 0 a 3 anos*. “Prefácio”. São Paulo. Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2020, pp. 7-19.

FALCO, M. *Se há na documentação pedagógica interpretações, impressões implícitas e escolhas, que cada leitor se torne cada vez mais consciente de suas próprias intenções*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

FALK, J. “Lóczy” e sua história. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. Trad. Suely Amaral de Mello. 2. Ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2011.

FALK, J. “Abordagem Pikler educação infantil”. In. FALK, J. (Org.). *Coleção primeira infância educar de 0 a 6 anos*. Tradução: Guillermo Blanco Ordaz. São Paulo: Omnisciência, 2016.

FERNANDES, F. “As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis”. In FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2 Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro /RJ: Vozes, 1979.

_____. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Rio de Janeiro/RJ: Vozes, 1977.

_____. *O desafio educacional/Florestan Fernandes*. – São Paulo: Cortez: autores Associados, 1989. – (Educação contemporânea).

FESTA, M. *Autoavaliação institucional participativa da educação infantil da cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FOCHI, P. S. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em contexto de vida coletiva*. – Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, P. S. *A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do “Observatório da Cultura Infantil-OBECI*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FONTONI, M. R. *Marcos do desenvolvimento infantil nos três primeiros anos de vida: uma abordagem transdisciplinar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*; tradução de Guacira Lopes Louro. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução RAMALHETE, R. 39. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*; tradução GADOTTI, M. e MARTIN, L. L. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção Educação e Comunicação vol. 1

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 6ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.C. DE (Org.). *História social da infância no Brasil*. Rev. E ampl, São Paulo, 5ª. Ed., Cortez, 2003, 334 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. 1ª. Ed., - São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FULLAN, Michel. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade/ Michael Fullan e Andy Hargreaves*; trad. Regina Garcez. – 2ª Ed. – Porto alegre: artes Médicas Sul, 2000.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Tradução. GARCEZ, R. – 2ª Ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GAZZOTTI, D. *Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GHANEM, E. Democracia: Uma grande escola. São Paulo: Ação Educativa, 1998.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumento para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P.D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 3ª Ed. São Paulo: Autores associados, 2009.

GOBBI, M. e NASCIMENTO, M. L. B.P. (Org.). Educação e diversidade cultural: *desafios para os estudos da infância e da formação docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

GÓMEZ PÉREZ, A.I.; SACRISTÁN GIMENO, J. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa – 4ª. Ed. – ArtMed, 1998.

GUIMARÃES, D.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; KRAMES, S. (Orgs.). Infância e educação infantil. 11ª Ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Práticas pedagógicas).

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*; trad. RODRIGUES, J. H. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HAVESI, Katalin. Relações através da linguagem entre educadora e as crianças do grupo. In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczi*. Tradução de Suely Amaral Mello, 2ª Ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2011, p. 53-62.

JÚNIOR, L. G. N. *Começaria tudo outra vez*. Interpretação: JÚNIOR, L. G. N. 1976.

KISHIMOTO, T. M e SANTOS, M. E. (Org.). Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade. (Pesquisa em educação) – São Paulo: Cortez, 2016.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação infantil e fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, 27 (96), 2006.

KRAMER, S; NUNES, M. F. R; CORSINO, P.; Infância e criança de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e pesquisa*, São Paulo, 01/04/2011, Vol. 37.

KRAMER, S. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação infantil: uma análise a partir de Martin Buber. *Invest. Práticas*, Lisboa, vol. 6, n.1, 2016, p. 1-14.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*; tradução Mariana Echalar. – 1ª. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; tradução MONTEIRO, H. e SETTINERI, F. – Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEONTIEV, N. *Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental*. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY E OUTROS. *Psicologia e Pedagogia I bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, cap.4, p.99-119.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. – São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública/ Licínio C. Lima*. – 5ª Edição – São Paulo: Cortez, 2013.

LURIA, R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY E OUTROS. *Psicologia e Pedagogia I*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1977, Cap. 5, p. 121-141.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. *Eletrônica Zero-a-seis*, Florianópolis, vol. 17, n.31, 2015, p. 107-119.

MARTINS, J. S. *Uma Arqueologia da Memória Social: Autobiografia de um Moleque de Fábrica*. Cotia, SP: Ateliê. Editorial, 2011.

MARTINS, M. C. do.; OLIVEIRA, W. M. (Orgs.). *Educação e cultura: formação de professores e práticas educacionais*. Campinas, SP: editora Alínea, 2012.

MARIN, A. J. *escolas, organização e ensino*. 1ª Ed. Araraquara, Junqueira&Marin, 2013.

_____. Em busca da compreensão sobre a escola. In BUENO, J. G. S.; MUNAKATA, K.; CHIOZZINI, D. F. (Orgs.). *A escola como objeto de estudo*. Junqueira&Marin, Araraquara, 2014, pp. 61-84.

MARÍN, J. S. M. *Políticas públicas de educação infantil no Chile e no Brasil: tensões e tendências sobre a gestão municipal como eixo de qualidade*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINATI, A.Z. e DA ROCHA, M.S.P.M.L. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o Ensino Fundamental. *Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, vol. 19, n. 2, 2015, p. 304-319.

MARTINS, J. de S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: _____. (Org.). *Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993. P. 51-80.

MARTINS, M. C; OLIVEIRA JR. W. M. (Org.). *Educação e cultura: formação de professores e práticas educacionais*. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

MARTINS, M. P. R. *Saberes docentes: um estudo acerca da incorporação das Orientações Curriculares às práticas de professoras de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAUDONNET, J. V. M. *Movimentos sociais em defesa da infância: os fóruns de educação infantil e suas incidências nas políticas públicas no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MAURICIO, L. V. (Org.). *Darcy Ribeiro 1922-1997. Educação como prioridade*. 1ª Ed. – São Paulo: Global, 2018.

MELLO, S. A. e FARIA, A. L. G. (Org.). *Territórios da Infância: linguagem, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. 2ª ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2009.

MELLO, S. A. *Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural*. Associação Brasileira de Psicologia e Política. Psicologia Política. Vol. 10. Nº 20, pp.329-343. 2010.

MENDONÇA, S. G. L. e MILLER, S. (Org.). *VIGOTSKI E A ESCOLA ATUAL: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2ª ed. Revisada. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MOSS, P. *Introduzindo a política na creche: A educação infantil como prática Democrática*. Revista de Psicologia da USP, São Paulo, v. 20 (3), 2009, p. 417-436.

MOSS, P. *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?* Cadernos de pesquisa, 01/ abril/ 2011, Vol. 41 (142), pp. 142-159.

MORAES, L. G. G. *Creche e EMEI: encontro ou confronto*. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, São Paulo, 2007.

MOTTA, F. M. N. *De criança a aluno transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental*. *Educação e Pesquisa*, Rio de Janeiro, 2013, Vol. 37, n.1. pp. 1-17.

MUNAKATA, K. *História da Educação Brasileira I*. (Aula). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, São Paulo, 2015.

NATAL, J. F. *O impacto da qualidade de práticas pedagógicas e interações sobre a aprendizagem e desenvolvimento das crianças*. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Ribeirão Preto, São Paulo, 2020.

NASCIMENTO, T. S. M. *O processo Avaliativo na Educação Infantil*. IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia – Realize Editora. Campina Grande/Paraíba, 2012.

NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PALUAN, M. *Gestão na Educação infantil: um estudo em duas creches do interior paulista*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. FFCLRP. Programa de Pós-Graduação em Educação. Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

PARO, V. H. *Professor: artesão ou operário*. – São Paulo: Cortez, 2018.

PAYÉS, A. C. L. M. *Desejo e cuidado na educação de crianças pequenas em creches*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, R. M. R; MACEDO, N. M. R. (Org.). *Infância em Pesquisa*. – Rio de Janeiro: Nau, 2012. p. 264.

PÉREZ GÓMEZ, A.I.; GIMENO SACRISTÁN, J. *Compreender e transformar o ensino*. – trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4 Ed. – ArtMed, 1998.

PIMENTA, C. O. *Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?* Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIVA, L. F. *Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da Creche*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto alegre, 2019.

POSSIDÔNIO, J. A. *O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento e estratégias argumentativas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

QUINTEIRO, J; CARVALHO, D. DE C. (Org). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, S.P: Ed. Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

RIBEIRO, D. *Educação como prioridade*. (Org.). MAURÍCIO, L. V. – 1ª Ed. – São Paulo: Global, 2018.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*; tradução de Vania Cury. – 6ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

RIOS, T. A. *Ética e competência*. 11. Ed – São Paulo, Cortez, 2001, - (Coleção Questões da Nossa Época; v. 16).

ROSSETTE FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Katia de Souza e OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil*. *Psicologia da USP*. São Paulo, v. 20 n. 3, 2009.

RUIZ, S. R. B. *A construção do espaço: dos documentos às concepções e práticas educativas na educação infantil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, O. S. *“Um baú de memórias”, estudo sobre as práticas de professoras de educação infantil e suas ideias históricas a partir da leitura de seus relatos*. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. W. Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação. KISHIMORO, T. M.; SANTOS, M. W. (Orgs.). – São Paulo, 2016, pp 43-76. SARMENTO, M. J.; FERNANDES. N. e TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 25, 2007, pp. 183-206.

SARMENTO, Manuel; ABRUNHOSA, Albertina; SOARES, Natália Fernandes. *Participação infantil na organização escolar*. In. Quinteiro, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. (Org.). Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola. Brasília, DF: CAPES, 2007.

SERRÃO, C. R. B. *O processo de integração da creche ao sistema municipal de educação de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, M. R. *Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Ribeirão Preto, São Paulo, 2016.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. *Convenção das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação*. In: HALL, Stephen; Mainardes, J. (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez. 2011.

SOARES, S. M. *Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos*. São Paulo, Omnisciência, 2017.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*; tradução ORTALE, F. e MOREIRA, I. P. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDOS, Annae SZANTO-FEDER, Agnés. O que é a autonomia na primeira infância? In: FALK, J. (Org.). *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*: trad. de MELLO, Suely Amaral. 2ª. Ed. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2011.

VECCHI, V. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância: trad. BONINI, Thais Helena; Revisão técnica GONÇALVES, T. R. – 1ª. Ed – São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. A formação social da mente: *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. *a construção do pensamento e da linguagem*; tradução: BEZERRA, P. – 2ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia).

VIGOTSKII, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*; tradução: VILLALOBOS, M. P. – 14ª ed. – São Paulo: Ícone, 2016.

WALLER, W. (1961). *The sociology of teaching*. New York: Russell & Russell; trad. MARIN, A. J. Araraquara: 2021.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* – 1988. 21 Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 11.274/06 | Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso, junho, 2022. Brasília, 2006.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Diários Oficiais da União, Brasília*, 17 jul. 1990.

_____. Lei de Diretrizes e Base da Educação: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Caderno UDEMO 9, Legislação Básica. Atualizada, Brasília, 20 de dezembro de 1999.

_____. Lei Nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, DF, 2013.

_____. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Marco legal para a primeira infância. Brasília, DF, 2016. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2017.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [\[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Publicações.PDF\]](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_Publicações.PDF). Acesso, 2019.

DEPARTAMENTO DE CULTURA. Divisão de Ensino e Recreio. Legislação dos Parques Infantis, 1936.

_____. Divisão de Ensino e Recreio. Regimento Interno dos Parques Infantis. s/d. (relacionado ao ato 1.146 de 417/1937). SÃO PAULO (município): portal Prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Educação-Infantil. São Paulo, 1937.

SÃO PAULO. Lei Municipal 16.271, 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo com vigência de 10 (dez) anos, contados da data de publicação desta lei. Diário Oficial da Cidade, 18/09/2015. pp. 01-04.

_____. DECRETO N° 54.452. Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. Diário Oficial da Cidade, 11/10/2013, p.01.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa mais Educação – São Paulo: SME/DOT, 2014. 116p.

_____. N° 16.213/15 – Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola-CRECE, bem como, inclui XIV no artigo 118 da Lei n° 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Diário Oficial da cidade, pp, 01, São Paulo, 17/10/2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. – Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015a 72p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. - Orientações Normativa n. 01, de 11 de setembro de 2015. Dispõe sobre os Padrões Básicos da Qualidade da Educação Paulistana - Secretaria Municipal de Educação – SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica – “Currículo Integrador da Infância Paulistana”. SME/DOT, p. 72: il. São Paulo, 2015.

_____. Portaria n° 7.598 de 16 de novembro de 2016. Dispõe sobre a Documentação Educacional a ser expedida ao final da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da Cidade, pp. 14 e 15, São Paulo, 17/11/2016.

_____. Secretaria Municipal de educação. Diretoria de Orientação Técnica – Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. – São Paulo: SME/DOT, 2016. 72p.: il. São Paulo, 2016.

_____. DECRETO N° 58.514, de 14 de novembro de 2018. Aprova e institui o Plano Municipal pela Primeira Infância 2018-2030. São Paulo, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Regional de Educação. Diretoria Regional do Ipiranga – São Paulo: SME/DOT, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2018.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica — “Currículo da Cidade: Educação Infantil”. SME/COPED, p.224: il. São Paulo, 2019.

_____. Instrução Normativa SME n° 02, de 06 de fevereiro de 2019, aprova a orientação normativa n° 01, de 06/02/2019, que aprova a Orientação Normativa sobre Registros na Educação Infantil, com especial atenção à possibilidade de abrangência das Instituições Privadas de Educação Infantil. Diário Oficial da Cidade, pp. 15 a 18, São Paulo, 07/02/2019.

_____. Instrução Normativa SME n° 26 que apresenta a seguinte norma: Art. 4º O atendimento a demanda será definido por endereço residencial ou endereço indicativo

para a Educação Infantil e endereço residencial para o Ensino Fundamental, considerando o conjunto das características e necessidades da população local. Diário Oficial da Cidade. São Paulo, 26/09/2019.

_____. Instrução Normativa SME nº 45 de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a Organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2020 e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, pp. 20 e 21, São Paulo, 12/12/2019.

_____. Instrução Normativa SME nº 54, como segue: Dispõe sobre a Organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2022 e dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, pp. 12 a 14, São Paulo, 14/12/2021.

_____. Instrução Normativa SME nº 40, dispõe sobre a retomada Integral às atividades presenciais, diariamente, nas Unidades Educacionais. Diário Oficial da Cidade, p. 17, São Paulo, 13/11/2021.

_____. Instrução Normativa SME nº 44, dispõe sobre Diretrizes e períodos para a realização de matrículas do Ensino Médio e do Curso Normal em Nível Médio/2022 na Rede Municipal de Ensino e, dá outras providências. Diário Oficial da Cidade, p. 17, São Paulo, 2021.

_____. Instrução Normativa SME nº 6 de 28/01/2022. Dispõe sobre o trabalho das Unidades ao que compete a Gestão Democrática. Diário Oficial da Cidade, p. 13 e 14, São Paulo, 28/01/2022.

_____. Decreto nº 61.149 de 18 de março de 2022. Dispõe, nos termos do Decreto Estadual nº 66.575, de 17 de março de 2022, sobre a dispensa da obrigatoriedade do uso de máscaras ou de cobertura facial na Cidade de São Paulo, ressalvadas as situações que especifica. Diário Oficial da Cidade, p. 01, São Paulo, 18/03/2022.

_____. Projeto de Lei nº 573/21 que dispõe sobre a Terceirização da Gestão das Escolas Municipais dentre outro. Da Vereadora Cristina Pereira Monteiro, Parlamentar do Partido Novo nº 30002. São Paulo, 2022. (Documento em anexo).

APÊNDICES

Questionário feito com as equipes gestoras das unidades de CEI e EMEI

<u>Questionário</u>
<u>Transição</u>
Esse questionário tem como objetivo levantar dados a respeito da Transição das crianças de CEI para EMEI - para subsidiar a uma pesquisa de Doutorado que busca compreender como cada unidade realiza essa etapa tão importante da vida das crianças e suas respectivas famílias. A sua contribuição é muito importante nesta etapa. Muito obrigada desde já. 1. Esta EMEI ou CEI pertence a qual DRE? 2. Número de crianças atendidas. 3. Sua Unidade é: ☐ CEI ☐ EMEI 4. Período de atendimento: ☐ integral ☐ 4 horas ☐ 6 horas 5. A sua unidade realiza ações relacionada com a transição das crianças de uma etapa à outra? ☐ Sim ☐ Não Se sim, quais? ☐ Conversa com outras unidades ☐ Recebe visitas das crianças do CEIs ☐ Realiza reuniões ou rodas de conversas com possíveis familiares das crianças dos CEIs. ☐ Entrega material informativo com apresentação da unidade. ☐ Outros 6. Quais são as principais dúvidas que as famílias apresentam em relação a esse período de transição? 7. Você considera importante ações que incluem a transição e deve compor o PPP? ☐ Sim ☐ Não 8. Como a equipe da unidade participa na elaboração do processo de transição? 9. Realizar ações que trate o tema da transição ajuda no processo de adaptação/acolhimento das crianças e famílias da EMEI? 10. A sua unidade fez alguma alteração no planejamento a respeito da transição das crianças, devido a PANDEMIA da COVID-19 ☐ Sim ☐ Não ☐ Outros Se sim, quais alterações?

Roteiro de entrevista com as famílias das crianças

Roteiro de entrevistas para famílias

Transição das crianças do CEI para EMEI, ou que já estão na EMEI

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Sexo:

Tipo de família:

Quantos anos a criança ficou no CEI/EMEI:

Este material será respondido pelas famílias das crianças que estão no último ano do Centro de Educação Infantil -CEI.

Tendo como um dos principais objetivos, ouvir as famílias a respeito deste período de PANDEMIA, considerando e de fato tendo elas como atores principais e com isto levar em conta as suas falas para planejar o trabalho das unidades na PÓS PANDEMIA.

A família sempre foi um ator principal na relação com as unidades educacionais e neste período de PANDEMIA, isso fica ainda mais evidente, principalmente na educação infantil.

1. Como tem sido o cotidiano das crianças, neste período de isolamento social?
2. Com quem o seu filho tem passado o maior tempo neste período de PANDEMIA?
3. Seu filho pergunta do CEI/EMEI? Demonstra interesse em voltar para escola?
4. Você sente prejudicado o desenvolvimento do seu filho neste período? Se sim em quais aspectos? Se não, explique:
5. No seu ponto de vista, como será a transição do seu filho do CEI para EMEI?
6. Como as unidades educacionais devem se organizar e estruturar para retomar as aulas?
7. No seu ponto de vista como a escola deve se organizar para “ouvir” as crianças?
8. Qual a importância da relação escola/família na educação de seu filho?
9. Quais suas expectativas em relação a EMEI e quais aspectos gostaria de destacar do período que seu filho (a) passou no CEI?

Roteiro de entrevista com as professoras

Roteiro de entrevista para fazer com professoras (os)

Transição das crianças de uma etapa para outra na educação infantil

Nome: (nos dados da pesquisa vou usar nomes fictícios)

Idade:

Sexo:

Etnia:

Grau de escolaridade:

Outros cursos:

Tempo de magistério:

Tempo neste cargo:

Trabalha em mais de uma escola:

1.Trabalha em outras áreas, além da área da educação?

2.Você faz alguma ação com as famílias a respeito da saída das crianças para outra unidade? Se sim quais e por quê?

3.Ao que tange a transição é um ponto importante para você? Em caso positivo ou negativo, explique:

4.E as crianças o que expressam a respeito da saída da escola e ida para outra unidade?

5.Em relação a chegada das crianças para o novo ano de estudos, desenvolvimento e trabalho com elas, o que você espera?

6.É realizado um trabalho de continuidade com as unidades que as crianças vieram?

7. Que temas acha importante trabalhar a respeito deste tema?

8.Deixar livre para outras questões.

ANEXOS

**01-0573/2021 Processo Principal****PL - PROJETO DE LEI 573/2021 DE 25/08/2021**

Promovente:

Ver. CRIS MONTEIRO (NOVO)

Ver. SANDRA SANTANA (PSDB)

Ementa:

Autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e dá outras providências.

Autuado por Anderson Rogério de Souza em 25/08/2021 18:40:20.



s. 1

Projeto de Lei Nº /2021, da Vereadora Cris Monteiro

“Autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e dá outras providências”

A CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO DECRETA:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a implementar programa de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino, em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos no Município de São Paulo.

Artigo 2º - O programa tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação de uma grade curricular mais aberta ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Artigo 3º - O sistema de Gestão Compartilhada, não implica em mudanças na natureza administrativa das escolas, que permanecem públicas e gratuitas, integrantes da rede municipal, com matrículas sob gestão da Secretaria Municipal de Educação.

Artigo 4º - Será dada prioridade para o desenvolvimento do modelo de Gestão Compartilhada em escolas públicas municipais localizadas em bairros com menores indicadores de Desenvolvimento Humano e com menores níveis de avaliação escolar.

Artigo 5º - O programa ocorrerá prioritariamente na estrutura dos equipamentos públicos escolares municipais já existentes, não se eximindo a possibilidade de utilização de equipamentos públicos a serem inaugurados.

Artigo 6º - São princípios da gestão compartilhada em escolas:



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

- I. Garantia de acesso à educação pelo Poder Público, em parceria com as Organizações Sociais, de forma gratuita e universal;
- II. Foco no aluno e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e educação, em consonância com as diretrizes curriculares em vigência em todas as esferas federativas;
- III. Criação de ambiente atrativo e dotado de experiências inovadoras para que o principal interessado, o aluno, desenvolva conhecimento, protagonismo e autonomia.
- IV. Estímulo a boas práticas de gestão escolar correlacionadas ao desempenho acadêmico;
- V. Garantia de modernização do modelo educacional, adaptando-se às necessidades do mundo contemporâneo, e tornando mais diversos os meios de acesso à educação pública e gratuita aos moradores das Cidade de São Paulo.
- VI. A participação social, o fortalecimento da sociedade civil, da cidadania e a transparência na aplicação dos recursos públicos com vistas ao atendimento do interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos.

Artigo 7º - São objetivos do sistema de gestão compartilhada em escolas:

- I. Atrair organizações da Sociedade Civil com experiências diversificadas tanto em metodologia de ensino, como em processos de gestão;
- II. Construir atratividade para investimento social privado para qualificação do ensino e melhora da infraestrutura escolar;
- III. Estabelecer plano de trabalho com gestão clara e metas previstas tanto para garantia da oferta do ensino como resultados de avaliação de aprendizagem;
- IV. Melhoria dos indicadores de qualidade educacional nas Escolas Públicas Municipais;
- V. Fortalecimento da relação entre o corpo escolar e a família dos alunos.

Artigo 8º - São obrigações das Organizações Sociais parceiras seguir e cumprir os preceitos da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo da Cidade, do Plano Municipal de Educação, e dos demais documentos nacionais e regionais que padronizam currículos do ensino básico

§1º As Organizações devem realizar as avaliações internas e externas previstas na rede municipal de ensino e de âmbito federal, dentre outras que, internamente, vierem a querer utilizar.

§2º Todas as normativas nacionais, estaduais e municipais que versam sobre o acesso e permanência dos estudantes nas escolas deverão ser observadas pelas Organizações Sociais parceiras.

Artigo 9º - Conforme legislações municipais e federais que versam sobre o funcionamento das demais parcerias entre Organizações Sociais e Poder Público, as Organizações Sociais

**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

parceiras que estiverem encarregadas pela gestão das escolas públicas municipais deverão prestar contas de suas atuações seguindo os preceitos dos contratos de gestão com base nas leis Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, e Decreto Municipal nº 57.575, de 29 de dezembro de 2016, ou outras normas que vierem a substituí-las.

Artigo 10 - As organizações sociais terão liberdade para estruturar a matriz curricular, o projeto político pedagógico, as metodologias de ensino e organização escolar, assim como os materiais pedagógicos da escola assistida desde que aprovados previamente pela Secretaria Municipal de Educação, assim como estabelecer a carga horária da escola assistida desde que obedeça o mínimo previsto nas legislações referentes

Artigo 11 - As organizações sociais terão autonomia para montar e gerir o time de professores, diretores, vice-diretores e secretário escolar da instituição assistida conforme previsto na Lei Municipal nº 14.132, de 24 de janeiro de 2006 e respeitadas as limitações impostas pelo anexo I da Lei Municipal nº 14.660 de 26 de dezembro de 2007.

Artigo 12 - Os funcionários efetivos das escolas que se tornarem assistidas pela Organização Social poderão pleitear ingresso no modelo de gestão e contratação da Organização Social parceira ou, para aqueles que não queiram se submeter ao novo regime de contratação proposto pela Organização Social, poderão solicitar remoção para outra instituição pública municipal.

Artigo 13 - Será lançado edital de chamamento público para que as organizações sociais interessadas na parceria se inscrevam e, posteriormente, passem pelo processo de seleção que terá resultado divulgado publicamente.

Artigo 14 - Deverão ser critérios de seleção da Organização Social parceira:

- I. Da qualificação: a organização deverá apresentar experiência com atividades educacionais, com administração de recursos e índice de liquidez;
- II. Da capacidade técnica de equipe coordenadora: a organização deverá apresentar a capacidade técnica da equipe coordenadora e a formação em pedagogia;
- III. Da qualidade da proposta pedagógica: a organização deverá apresentar matriz curricular e materiais pedagógicos inovadores e harmônicos aos modelos municipais, estaduais e nacionais previstos em lei, assim como garantir o protagonismo do estudante e o combate ao abandono e a evasão escolar;
- IV. Da proposta de gestão de desempenho: a organização deverá apresentar uma proposta de gestão de desempenho de seus funcionários;
- V. Das atividades extras: a organização poderá apresentar atividades extras que contribuirão para a concretização dos princípios desta lei.

Parágrafo único: O Poder Público poderá estabelecer pontuação e peso em cada um dos critérios de seleção, assim como incluir novos requisitos que julgar importantes.

Autuado por Anderson Rogério de Souza em 25/08/2021 18:40:20.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Artigo 15 - A Administração Pública manterá, em seu sítio oficial na internet, a relação das parcerias celebradas e dos planos de trabalho, por no mínimo 180 (cento e oitenta) dias após o respectivo encerramento.

Artigo 16 - As despesas decorrentes da aplicação desta lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário.

Artigo 17 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Cris Monteiro

Vereadora (NOVO-SP)

s. 4
Matéria PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?plD=317441> Documento assinado digitalmente por CRISTINA PEREIRA MONTEIRO.
Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbrirDocumento?plD=317441>



JUSTIFICATIVA

Quando falamos em gestão logo nos vem à cabeça empresas e corporações que organizam sua administração visando bom desempenho e boas práticas. De fato, está mais do que comprovado que uma boa administração das áreas de uma organização expõe quais são os erros, os acertos, os riscos que podem ou não podem ser tomados e cria mecanismos capazes de otimizar ao máximo os potenciais ali existentes.

Pensamento estratégico e análise de indicadores são perfis básicos para que o resultado de qualquer empreendimento opere de modo eficiente e atinja seu objetivo final. O SUS, por exemplo, precisa de uma boa operação em seus postos de atendimento para que o objetivo final de atender a saúde de todos os brasileiros que dependem do sistema seja concretizado de modo satisfatório. E quando falamos em escolas, a lógica não é diferente!

Em um intervalo de 20 anos e tendo como referência 219 pesquisas educacionais feitas nos Estados Unidos, um estudo da Wallace Foundation concluiu que as práticas positivas de trabalho do diretor de escola estão correlacionadas com a melhora da aprendizagem dos estudantes em matemática e leitura. No Brasil não é diferente, o Instituto Unibanco, em parceria com cinco Secretarias Estaduais de Educação, selecionou práticas de gestão em colégios brasileiros que adotaram processos de mudanças focados no direito de aprender dos jovens e geraram resultados de aprendizagem com equidade.

Infelizmente, essas boas práticas são exceção no nosso país. Isso se dá principalmente porque o processo de escolha da direção das escolas acontece em primeiro lugar por eleição, seguido de indicação. Levando em consideração que o objetivo comum é melhorar o rendimento dos alunos, isto é, que eles aprendam cada vez mais, e que a gestão escolar está conectada com a concretização desse objetivo, há dúvidas se o processo de eleição e de indicação mais usados atualmente para preenchimento do cargo garante a escolha de um representante que saiba de fato acompanhar os processos de ensino e de gerência de recursos humanos e financeiros, por exemplo.

Com o objetivo de cumprir a execução de atividades não exclusivas do estado e passar a gestão para quem entende mais e se dedica exclusivamente a matéria, o Brasil passou a viabilizar parcerias com Organizações Sociais (OSs) que desempenham atividades dirigidas ao ensino, à pesquisa científica, ao desenvolvimento tecnológico, à proteção e preservação do meio ambiente, à cultura, à saúde e outros. Em regra, os representantes dessas OSs entendem de gestão e conseguem otimizar ao máximo o desempenho da atividade seguindo as atribuições, metas e obrigações firmadas com o Poder Público.

Atualmente, a cidade de São Paulo conta com 2.057 creches conveniadas, ou seja, organizações sociais que recebem recurso público para gerir o funcionamento dos equipamentos de primeira infância como forma de garantir o acesso público, gratuito e com mais qualidade à população. O ensino fundamental e o ensino médio paulistano infelizmente não contam com essa modalidade, há um grande embate ideológico que se



CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

baseia na falácia de que tal iniciativa privatizaria a educação pública. Pernambuco rompeu essa objeção quando se baseou nos casos de sucesso das escolas conveniadas de Nova Iorque e criou o Centros de Ensino em Tempo Integral (Procentro), modelo de charter school implantado pela Secretaria de Educação do Estado em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) de 2005 a 2007. A iniciativa diminuiu as taxas de abandono e evasão escolar e aumentou o desempenho dos alunos e o engajamento das famílias.

Baseando-se nas evidências da boa gestão no desempenho dos alunos, Minas Gerais também inovou ao lançar o Projeto Somar em maio deste ano. A proposta estimula a gestão compartilhada de escolas estaduais que ofertam o ensino médio, em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. O foco do projeto piloto é a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão e a busca por diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio cada vez mais atrativo para os jovens nas três escolas estaduais selecionadas. Poderão se inscrever no edital do Projeto Somar instituições que possuam experiências diversificadas e consolidadas tanto em metodologia de ensino, como em processos de gestão. As ações inovadoras implementadas nas escolas que adotarem o modelo de gestão compartilhada serão acompanhadas de forma atenta pela Secretaria para que possam ser incorporadas em outras unidades de ensino. Além disso, as organizações deverão apresentar um plano de trabalho com metas previstas tanto para garantia da oferta do ensino como resultados de avaliação de aprendizagem.¹

A educação pública paulistana conta com mais de 1 milhão de alunos e cerca de 80 mil professores, comunidade maior que a população de Bahamas. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem o maior orçamento entre todas as secretarias, com R\$13,7 bilhões. Mesmo assim, o município não está nem entre as dez cidades brasileiras com os melhores índices educacionais do país. Nós temos muito potencial para adotar modelos como o de Minas Gerais e passar a dar a atenção que os alunos do século XXI merecem e precisam adotando políticas públicas baseadas em evidências!

¹ Projeto Somar estimula gestão compartilhada em escolas de ensino médio com foco na melhoria dos indicadores educacionais. Disponível em: <<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/11358-projeto-somar-estimula-gestao-compartilhada-e-m-escolas-de-ensino-medio-com-foco-na-melhoria-dos-indicadores-educacionais>>

Autuado por Luiz Henrique de Almeida em 02/09/2021 20:46:21.

fls. 7



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

CERTIDÃO DE PUBLICAÇÃO

Certifico que o presente projeto foi lido no Prolongamento do Expediente da 66ª Sessão Ordinária, da 18ª Legislatura, e encaminhado para publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 3 de setembro de 2021.

SGP-42 - Equipe de Publicação

Matéria DSP 18131/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?plD=318844> Documento assinado digitalmente por LUIZ HENRIQUE DE ALMEIDA e juntado ao PL 573/2021 por Luiz Henrique de Almeida. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbrirDocumento?plD=318844>

Autuado por Cristina Domingues Simões Santos em 10/09/2021 16:36:35.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

fls. 8

DESIGNO AS COMISSÕES DE:

Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa
Comissão de Administração Pública
Comissão de Educação, Cultura e Esportes
Comissão de Finanças e Orçamento

À Procuradoria – Setor de Pesquisa e Assessoria de Análise Prévia das Proposituras.
Encaminho os presentes autos para Pesquisa e Análise Prévia em 09/09/2021.

09/09/2021

PROJETO DE LEI 573/2021

MILTON LEITE

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

Matéria DSP 18520/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?pld=320381> Documento assinado digitalmente por MILTON LEITE DA SILVA e juntado ao PL 573/2021 por Cristina Domingues Simões Santos. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?pld=320381>

Autuado por Cristina Domingues Simões Santos em 10/09/2021 16:36:38.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

fls. 9

DESIGNO AS COMISSÕES DE:

Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa
Comissão de Administração Pública
Comissão de Educação, Cultura e Esportes
Comissão de Finanças e Orçamento

À Procuradoria – Setor de Pesquisa e Assessoria de Análise Prévia das Proposituras.
Encaminho os presentes autos para Pesquisa e Análise Prévia em 09/09/2021.

09/09/2021

PROJETO DE LEI 573/2021

MILTON LEITE

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

Matéria DSP 18521/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?pld=320383> Documento assinado digitalmente por MILTON LEITE DA SILVA e juntado ao PL 573/2021 por Cristina Domingues Simões Santos. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?pld=320383>

Autuado por Juliana de Melo Trindade Silva em 08/10/2021 16:15:28.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**
PROCURADORIA

SETOR DE PESQUISA, ASSESSORIA E ANÁLISE PRÉVIA

PL 573/21

Realizada a pesquisa legislativa, a respeito do assunto foi localizado:

- Constituição Federal
- Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998, que dispõe sobre a qualificação de entidades como Organização Social, e dá outras providências;
- Lei Federal nº 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organização Social, e dá outras providências;
- Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII, do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal, e dá outras providências;
- Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999.
- Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação;
- Lei Federal nº 13.257, de 08 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei no 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei no 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei no 12.662, de 5 de junho de 2012.
- Lei Federal nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a

Autuado por Juliana de Melo Trindade Silva em 08/10/2021 16:15:28.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO
PROCURADORIA**

fls. 11

promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino;

- Lei Federal nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado

- Lei Federal nº 13.819, de 26 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; e altera a Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998.

- Lei Federal nº 13.845, de 18 de junho de 2019, que dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica.

- Lei Federal nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

- Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica;

- Lei Orgânica do Município de São Paulo;

- Lei Municipal nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988, que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação.

- Lei Municipal nº 15.625, de 19 de setembro de 2012, que dispõe sobre a elaboração do Calendário Anual de Atividades das unidades escolares no Município de São Paulo e cria os polos de atendimento aos alunos matriculados nos Centros de Educação Infantil que deles necessitarem;

- Lei Municipal nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação de Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da rede municipal de ensino da Cidade de São Paulo e dá outras providências.

- Lei Municipal nº 16.213, de 17 de junho de 2015, que dispõe sobre a criação e funcionamento do Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola - CRECE, inclui o inciso XIV no art. 118 da Lei nº 14.660/07, e dá outras providências.

- Lei Municipal nº 16.271, de 17 de setembro de 2015, que aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo;

Autuado por Juliana de Melo Trindade Silva em 08/10/2021 16:15:28.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO
PROCURADORIA**

fls. 12

- Lei Municipal nº 16.421, de 08 de abril de 2016, que introduz alterações nos arts. 4º, 5º e 9º da Lei nº 14.666, de 10 de janeiro de 2008, que criou o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Conselho do FUNDEB.

- Lei Municipal nº 16.646, de maio de 2017, que dispõe sobre parâmetros de atuação preventiva no combate aos entorpecentes no ambiente escolar, e dá outras providências

- Lei Municipal nº 16.820, de 02 de fevereiro de 2018, que autoriza o Poder Executivo a promover a reorganização do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA e dá outras providências;

- Lei Municipal nº 16.867, de 15 de fevereiro de 2018, que institui como Política Pública o Programa GEPAD – Programa de prevenção ao uso indevido de drogas nas escolas do município de São Paulo, e dá outras providências;

- Lei Municipal nº 17.132, de 15 de julho de 2019, que institui Programa de Formação para os Profissionais de Educação que promovam o atendimento às crianças em situação de risco e aos adolescentes em liberdade assistida ou vigiada, e dá outras providências;

- Lei Municipal nº 17.244, de 05 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a criação dos Programas Mais Creche e Bolsa Primeira Infância.

- Lei Municipal nº 17.333, de 25 de março de 2020, que autoriza o funcionamento em horário noturno dos Centros de Educação Infantil e das Creches Conveniadas da rede municipal de ensino, e dá outras providências

- Lei Municipal nº 17.447, de 09 de setembro de 2020, que autoriza ações integradas para indicação de recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência, nos estabelecimentos de ensino do Município de São Paulo, e dá outras providências

- Decreto Municipal nº 52.342, de 26 de maio de 2011, que institui o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino;

- Decreto Municipal nº 54.452, de 10 de outubro de 2010, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo;

- Decreto Municipal nº 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino.

Autuado por Juliana de Melo Trindade Silva em 08/10/2021 16:15:28.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**
PROCURADORIA

- Decreto Municipal nº 54.454, de 10 de outubro de 2013, que fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas gerais e complementares que especifica;

- Decreto Municipal nº 59.660 de 04 de agosto de 2020, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica.

- PL 486/21, que autoriza o Executivo a conceder a Gestão das Escolas Públicas Municipais à pessoa jurídica ou consórcio de empresas que demonstre capacidade para seu desempenho, por sua conta e risco e por prazo determinado

À Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa, conforme despacho do Sr. Presidente.

São Paulo, 08 de outubro de 2021.

Juliana Trindade
Procuradora Supervisora do Setor de Pesquisa e Análise Prévia
OAB/SP 232.414

Autuado por Hugo Zanoni Harbs em 14/10/2021 14:35:06.

fls. 14



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

DESPACHO de RECEBIMENTO

PROJETO DE LEI 573/2021

**Recebido na Comissão de Constituição, Justiça e Legislação
Participativa
em: 14/10/2021 às 13:58.**

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

Matéria DSP 20627/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?plD=329211> Documento assinado digitalmente por HUGO ZANONI HARBS e juntado ao PL 573/2021 por Hugo Zanoni Harbs. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbrirDocumento?plD=329211>

Autuado por Sandra Tadeu em 20/10/2021 13:03:00.



DESIGNAÇÃO DE RELATORIA

Designo para relatar PROJETO DE LEI-573/2021, o(a) Ver.
PROFESSOR TONINHO VESPOLI (PSOL).

Obs.: O prazo para manifestação é de 8 dias, nos termos do §3º
do artigo 63 RI.

Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa.

SANDRA TADEU

Presidente da Comissão

Em 20/10/2021

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

fls. 15
Matéria DSP 20861/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?plD=330700> Documento assinado digitalmente por SANDRA REGINA CARBONE TADEU MUDALEN e juntado ao PL 573/2021 por Sandra Tadeu. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?plD=330700>

Autuado por Toninho Vespoli em 27/10/2021 18:41:21.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

DECLINAÇÃO DA RELATORIA

PROJETO DE LEI 573/2021

Declino da Relatoria da presente propositura.

Declino a relatoria do Projeto de Lei nº 573/2021

PROFESSOR TONINHO VESPOLI
Relator

27/10/2021

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

Matéria DSP 21398/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?plD=332678> Documento assinado digitalmente por ANTONIO DE
BIAGIO VESPOLI e juntado ao PL 573/2021 por Toninho Vespoli. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?plD=332678>

Autuado por Sandra Tadeu em 27/10/2021 19:58:55.



DESIGNAÇÃO DE RELATORIA

Designo para relatar PROJETO DE LEI-573/2021, o(a) Ver.
SANSÃO PEREIRA (REPUBLICANOS).

Obs.: O prazo para manifestação é de 8 dias, nos termos do §3º
do artigo 63 RI.

Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa.

SANDRA TADEU

Presidente da Comissão

Em 27/10/2021

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

fls. 17
Matéria DSP 21431/2021 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?plD=332752> Documento assinado digitalmente por SANDRA REGINA CARBONE TADEU MUDALEN e juntado ao PL 573/2021 por Sandra Tadeu. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?plD=332752>



p10573-21

PARECER Nº DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO, JUSTIÇA E
LEGISLAÇÃO PARTICIPATIVA SOBRE O PROJETO DE LEI Nº 0573/21.

Trata-se de projeto de lei, de autoria da nobre Vereadora Cris Monteiro, que autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada de escolas da rede municipal de ensino, em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos.

De acordo com o artigo 2º, o projeto possui como principal objetivo *“a melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação de uma grade curricular mais aberta ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.”*

O artigo 6º, por sua vez, informa quais são os princípios da gestão compartilhada de escolas, a saber: (i) garantia de acesso à educação pelo Poder Público, em parceria com as organizações sociais, de forma gratuita e universal; (ii) foco no aluno e no desenvolvimento de novas metodologias de ensino e educação, em consonância com as diretrizes curriculares em vigência em todas as esferas federativas; (iii) criação de ambiente atrativo e dotado de experiências inovadoras para que o principal interessado, o aluno, desenvolva conhecimento, protagonismo e autonomia; (iv) estímulo a boas práticas de gestão escolar correlacionadas ao desempenho acadêmico; (v) garantia de modernização do modelo educacional, adaptando-se às necessidades do mundo contemporâneo, e tornando mais diversos os meios de acesso à educação pública e gratuita aos moradores das Cidade de São Paulo; e (vi) a participação social, o fortalecimento da sociedade civil, da cidadania e a transparência na aplicação dos recursos públicos com vistas ao atendimento do interesse público e à qualidade das ações e serviços ofertados aos cidadãos.

O artigo 7º, a seu turno, dispõe sobre os objetivos do sistema de gestão compartilhada em escolas: (i) atrair organizações da sociedade civil com experiências diversificadas tanto em metodologia de ensino, como em processos de gestão; (ii) construir atratividade para investimento social privado para qualificação do ensino e melhoria da infraestrutura escolar;

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br/
PL0573-21 I

Página 1 de 6



p10573-21

(iii) estabelecer plano de trabalho com gestão clara e metas previstas tanto para garantia da oferta do ensino como resultados de avaliação de aprendizagem; (iv) melhoria dos indicadores de qualidade educacional nas Escolas Públicas Municipais; e (v) fortalecimento da relação entre o corpo escolar e a família dos alunos.

A propositura reúne condições para prosseguir em tramitação, pois ostenta contornos gerais e abstratos, de cunho programático, consoante será demonstrado.

Sob o ponto de vista formal, cumpre observar que a regra é a de que a iniciativa das leis cabe a qualquer membro ou Comissão Permanente da Câmara Municipal, ao Prefeito e aos Cidadãos, por força do art. 37, *caput*, da LOM.

De se ressaltar ainda que o rol das matérias reservadas à iniciativa exclusiva do Poder Executivo deve ser interpretado restritiva ou estritamente (ADI 2103255-42.2020.8.26.0000, TJSP – Órgão Especial, Rel. João Carlos Saletti, j. 27/01/21).

Nesse aspecto cabe observar que o Poder Judiciário vem adotando posicionamento mais flexível no que tange à iniciativa parlamentar para edição de leis que versem sobre programas e serviços públicos, desde que não haja invasão da esfera administrativa – esta reservada em nosso ordenamento ao Poder Executivo – o que se daria, por exemplo, através da determinação de criação de órgãos ou da criação de novas atribuições a órgãos já existentes, ou ainda, da criação de cargos públicos.

Assim, quando o projeto se limitar à fixação de normas de conteúdo geral, programático ou, então, quando estabeleça disciplina sobre determinada matéria que já esteja inserida na competência de órgãos municipais, fazendo-o de forma harmônica com a legislação de regência do tema, não há que se cogitar de vícios, eis que a reserva de iniciativa deve ser interpretada restritivamente (STF, Tema 917 de Repercussão Geral, j. 29.09.2016).



pl0573-21

Cabe observar ainda que esse entendimento de que a reserva de iniciativa deve ser interpretada restritivamente foi proferido pelo STF ao julgar, em sede de repercussão geral, o Recurso Especial nº 878.911/RJ, onde se debatia a obrigatoriedade de instalação de câmeras de vigilância nas escolas, tendo firmado a seguinte tese:

“Não usurpa a competência privativa do chefe do Poder Executivo lei que, embora crie despesa para a Administração Pública, não trata da sua estrutura ou da atribuição de seus órgãos nem do regime jurídico de servidores públicos (art. 61, § 1º, II, a, c e e, da Constituição Federal).” Somente nessas hipóteses, “ou seja, nos projetos de lei cujas matérias sejam de iniciativa reservada ao Poder Executivo, é que o Poder Legislativo não poderá criar despesa.”

Esse entendimento foi seguido pelo Órgão Especial do TJ-SP, ao julgar pela constitucionalidade da Lei 12.953, de 09 de maio de 2018, de iniciativa parlamentar, que também dispõe sobre a instalação de câmeras de monitoramento de segurança nas creches e escolas públicas municipais, inclusive dentro da sala de aula, tendo se pronunciado sob o aspecto formal pela ausência de vícios pela não especificação da dotação orçamentária ou da fonte de custeio e de iniciativa. (ADI 2113734-65.2018.8.26.0000, Relator Salles Rossi, j. 19.09.2018)

Sob o ponto de vista material, a proposta visa fornecer diretrizes para aprimorar a prestação de serviços educacionais no Município, inclusive estimulando uma maior participação da sociedade civil organizada. Sobre o tema, destaca-se que a propositura vai ao encontro do quanto disposto no artigo 205 da Constituição da República:

“Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu



CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

pl0573-21

preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Importante destacar, ademais disso, que o E. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo já reconheceu a constitucionalidade de leis municipais, de iniciativa parlamentar, que introduziram no ordenamento jurídico normas gerais e abstratas a respeito de políticas públicas na área da educação. Observe-se:

“Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2096381-12.2018.8.26.0000 São Paulo Autor: Prefeito do Município de São Carlos Réu: Presidente da Câmara Municipal de São Carlos voto 39.036 I. Ação Direta de Inconstitucionalidade. **Lei Municipal nº 18.252/2017, do Município de São Carlos, que cria o “Programa de Orientação e Teste Vocacional” e dá outras providências. Diploma combatido que instituiu programa gratuito destinado à disponibilização de orientação e teste vocacional aos alunos da rede pública de ensino do Município de São Carlos, a fim de que melhor possam decidir a respeito do prosseguimento de seus estudos, a partir do último ano do ensino fundamental, seja para a escolha de curso técnico de nível médio, seja para a opção acerca do curso de nível superior em que pretendem ingressar. II. Vício formal de inconstitucionalidade. Inocorrência. A legislação impugnada não trata de matéria inserida no rol taxativo do artigo 24, §2º, da CE. Tema 917, STF. III. Não constatada, também, invasão às atribuições de competência privativa do Chefe do Poder Executivo. De modo geral, a lei sob análise se limitou a instituir programa de fomento à educação em âmbito local, estabelecendo normas dotadas de abstração e generalidade. Previsão, apenas, de instrumentos mínimos**



CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

pl0573-21

destinados a garantir sua exequibilidade e a eficácia de suas disposições. É dever do Poder Executivo levar suas determinações à concreção por meio de provisões especiais, com respaldo em seu poder regulamentar. Precedentes deste Colegiado. Doutrina. IV. A ausência de indicação - ou a indicação de genérica, de recursos disponíveis destinados ao atendimento dos encargos possivelmente advindos da execução do diploma em exame não acarreta vício de inconstitucionalidade, mas, somente, sua inexecutabilidade no exercício orçamentário em que promulgado. Jurisprudência pacífica deste Órgão Especial, em consonância com o entendimento do STF. V. Parágrafo único, do artigo 2º. Inconstitucionalidade. Dispositivo com caráter autorizativo. Vedação. A atuação de toda autoridade pública deve se submeter à soberania da lei, dotada de obrigatoriedade insita para a criação de novos direitos e obrigações no ordenamento jurídico. Não pode o legislador transferir o exercício dessa típica função à administração municipal por meio de suposta autorização. Infringência ao artigo 111, da CE. Ademais, ainda que se entenda que referido dispositivo possui natureza impositiva, a ordem para que o administrador celebre parceria, como forma de consecução da lei, abrange questão afeta à organização e ao funcionamento da Administração Pública, representando, da mesma forma, indevida interferência do legislador na prática de ato concreto de administração. Infringência do artigo 47, incisos XIV e XIX, "a", da CE. VI. Artigo 4º, parte final. Inconstitucionalidade. Ressalvada a posição pessoal desta Relatoria, de acordo com a jurisprudência consolidada deste Órgão Especial, a fixação de prazo rígido para que o Poder Executivo regulamente determinada disposição

**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

p10573-21

legal representa indevida interferência do Poder Legislativo em seu típico juízo de conveniência e oportunidade. Violação ao princípio da separação dos Poderes, previsto no artigo 5º, da CE. Exclusão da expressão "a contar do prazo de 60 (sessenta) dias da data de sua publicação.". Ação julgada parcialmente procedente."

Do supra exposto verifica-se que a propositura encontra consonância com o ordenamento jurídico vigente, reunindo condições para prosseguir em tramitação.

Para ser aprovado, é necessária a realização obrigatória de pelo menos 2 (duas) audiências públicas durante a sua tramitação, bem como do voto favorável da maioria absoluta dos membros desta Casa, nos termos dos artigos 41, inciso XI, e 40, § 3º, XII, da Lei Orgânica do Município.

Ante o exposto somos, **PELA LEGALIDADE**

Sala da Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa,

Autuado por ANDRÉ MARCON em 19/04/2022 17:25:04.



REQUERIMENTO

REQUEIRO à Douta Mesa, nos termos do Regimento Interno, que seja admitida minha co-autoria ao PL 573/2021 que – “Autoriza o Poder Executivo a implementar o sistema de gestão compartilhada em escolas de ensino fundamental e médio da rede pública municipal de ensino em parceria com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos e dá outras providências.” de autoria da Vereadora Cris Monteiro.

Nestes termos, peço Deferimento.

São Paulo, 13 de abril de 2022

Sandra Santana
Vereadora - PSDB

Matéria RDS 544/2022 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?plD=370296> Documento com assinaturas digitais múltiplas (votação em certidão à folha seguinte) e juntado ao PL 573/2021 por ANDRÉ MARCON. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbrirDocumento?plD=370296>



LISTA DE MÚLTIPLAS ASSINATURAS (RDS-544/2022)

Autor

Ver. SANDRA SANTANA (PSDB)

Outra Assinatura

Ver. CRIS MONTEIRO (NOVO)

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.camara.sp.gov.br

Autuado por ANDRÉ MARCON em 20/04/2022 17:37:36.

fls. 26



DEFERIDO

Processo: REQUERIMENTO D SEM PROCESSO-544/2022

MILTON LEITE

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

Matéria DSP 6257/2022 ref. RDS 544/2022 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbrirDocumento?plD=370629> Documento assinado digitalmente por MILTON LEITE DA SILVA e juntado ao PL 573/2021 por ANDRÉ MARCON. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbrirDocumento?plD=370629>

Autuado por SANDRA CRISTINA LEITE SANTANA em 26/04/2022 23:58:29.

fls. 27



CERTIDÃO DE VOTAÇÃO

Certifico que, na deliberação sobre o **PL 573/2021** durante a 6ª Reunião Ordinária (semipresencial) da Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa, ocorrida em 13/04/2022, os vereadores votaram como segue:

Relatório nº 377/2022 / Convertido em **Parecer nº 352/2022**

Autor: Ver. SANSÃO PEREIRA (REPUBLICANOS)

Conclusão: **LEGALIDADE**

A FAVOR

Ver. CRIS MONTEIRO (NOVO)

Ver. EDIR SALES (PSD)

Ver. RUBINHO NUNES (UNIÃO)

Ver. SANDRA SANTANA (PSDB)

Ver. SANDRA TADEU (UNIÃO)

Ver. SANSÃO PEREIRA (REPUBLICANOS)

Ver. THAMMY MIRANDA (PL)

CONTRARIO

Ver. PROFESSOR TONINHO VESPOLI (PSOL)

14/04/2022

Ver. SANDRA SANTANA

Presidente da Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa

Palácio Anchieta - Viaduto Jacareí, 100, 2º andar, Sala 213-A - São Paulo - SP - CEP 01319-900

Fone (11) 3396-4555 –sgp12@saopaulo.sp.leg.br

Matéria CV 754/2022 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?plD=371515> Documento assinado digitalmente por SANDRA CRISTINA LEITE SANTANA e juntado ao PL 573/2021 por SANDRA CRISTINA LEITE SANTANA. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?plD=371515>

Autuado por Carmen Cristina Malavazzi em 28/04/2022 12:17:55.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

Certidão de Publicação de Parecer

PROJETO DE LEI 573/2021

Parecer 352/2022

Aprovado em 13/04/2022

Publicado em 14/04/2022 na Página 98/Coluna 2

Secretaria da Comissão de Constituição, Justiça e Legislação Participativa

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

fls. 28

Matéria DSP 6581/2022 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriuDocumento?pid=371929> Documento assinado digitalmente por CARMEN CRISTINA MALAVAZZI e juntado ao PL 573/2021 por Carmen Cristina Malavazzi. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriuDocumento?pid=371929>

Autuado por ANA LUCIA O. SOUSA em 11/05/2022 13:26:39.



**CÂMARA MUNICIPAL DE
SÃO PAULO**

DESPACHO de RECEBIMENTO

PROJETO DE LEI 573/2021

**Recebido na Comissão de Administração Pública
em: 11/05/2022 às 13:25.**

Este documento contém assinatura digital

Palácio Anchieta Viaduto Jacareí, 100 São Paulo - SP CEP 01319-900 fone (11) 3396-4000 www.saopaulo.sp.leg.br

29
Matéria DSP 7560/2022 ref. PL 573/2021. Sua validade pode ser conferida em <https://splegisconsulta.saopaulo.sp.leg.br/Home/AbriDocumento?pid=375441> Documento assinado digitalmente por ANA LUCIA DE OLIVEIRA SOUSA e juntado ao PL 573/2021 por ANA LUCIA O. SOUSA. Sua validade pode ser conferida em <https://www.splegisconsulta.camara.sp.gov.br/Home/AbriDocumento?pid=375441>



DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

BT – DRE Butantã

R. Azem Abdalla Azem, 564 - 574 – Jardim Bonfiglioli
Distrito: Butantã – CEP: 05593-090
Telefone: 3397-8400
smedrebutantaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

CL – DRE Campo Limpo

Av. João Dias, 3.763 – Jardim Santo Antônio
Distrito: Capão Redondo – CEP: 05801-000
Telefone: 3396-6250
smedrecampolimpoadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

CS – DRE Capela do Socorro

R. Deputado Adão Chammas, 112 – Veleiros
Distrito: Socorro – CEP: 04773-170
Telefone: 3397-2900
smedrecapsocorroadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

FO – DRE Freguesia do Ó/Brasilândia

R. Léo Ribeiro de Moraes, 66 – Freguesia do Ó
Distrito: Freguesia do Ó – CEP: 02910-060
Telefones: 3397-8560 / 3397-8561
drefbadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

G – DRE Guaianases

R. Agapito Maluf, 58 – Vila Princesa Isabel
Distrito: Guaianases – CEP: 08410-131
Telefone: 3397-8836
smedreguaianasesadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

IP – DRE Ipiranga

R. Leandro Dupré, 525 – Vila Clementino
Distrito: Saúde – CEP: 04025-012
Telefone: 3397-8810
smedrepirangaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

IQ – DRE Itaquera

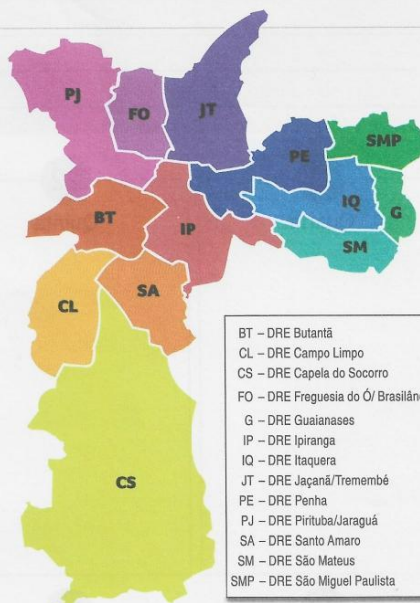
Av. Itaquera, 241 – Cidade Líder
Distrito: Cidade Líder – CEP: 08285-060
Telefone: 3397-9400
smedreitaqueraadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

JT – DRE Jaçanã/Tremembé

Av. Tucuruvi, 808 – 2o Andar – Tucuruvi
Distrito: Tucuruvi – CEP: 02304-002
Telefone: 3396-5700
smedrejacanatremembeadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

PE – DRE Penha

R. Apucarana, 215 – Tatuapé
Distrito: Tatuapé – CEP: 03311-000
Telefones: 3397-9189 / 3397-9190
smedrepenhaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br



BT – DRE Butantã
CL – DRE Campo Limpo
CS – DRE Capela do Socorro
FO – DRE Freguesia do Ó/Brasilândia
G – DRE Guaianases
IP – DRE Ipiranga
IQ – DRE Itaquera
JT – DRE Jaçanã/Tremembé
PE – DRE Penha
PJ – DRE Pirituba/Jaraguá
SA – DRE Santo Amaro
SM – DRE São Mateus
SMP – DRE São Miguel Paulista

PJ – DRE Pirituba/Jaraguá

R. Aurélio, 996 – Vila Romana
Distrito: Lapa – CEP: 05046-000
Telefone: 3397-6800
smedrepiritubaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

SA – DRE Santo Amaro

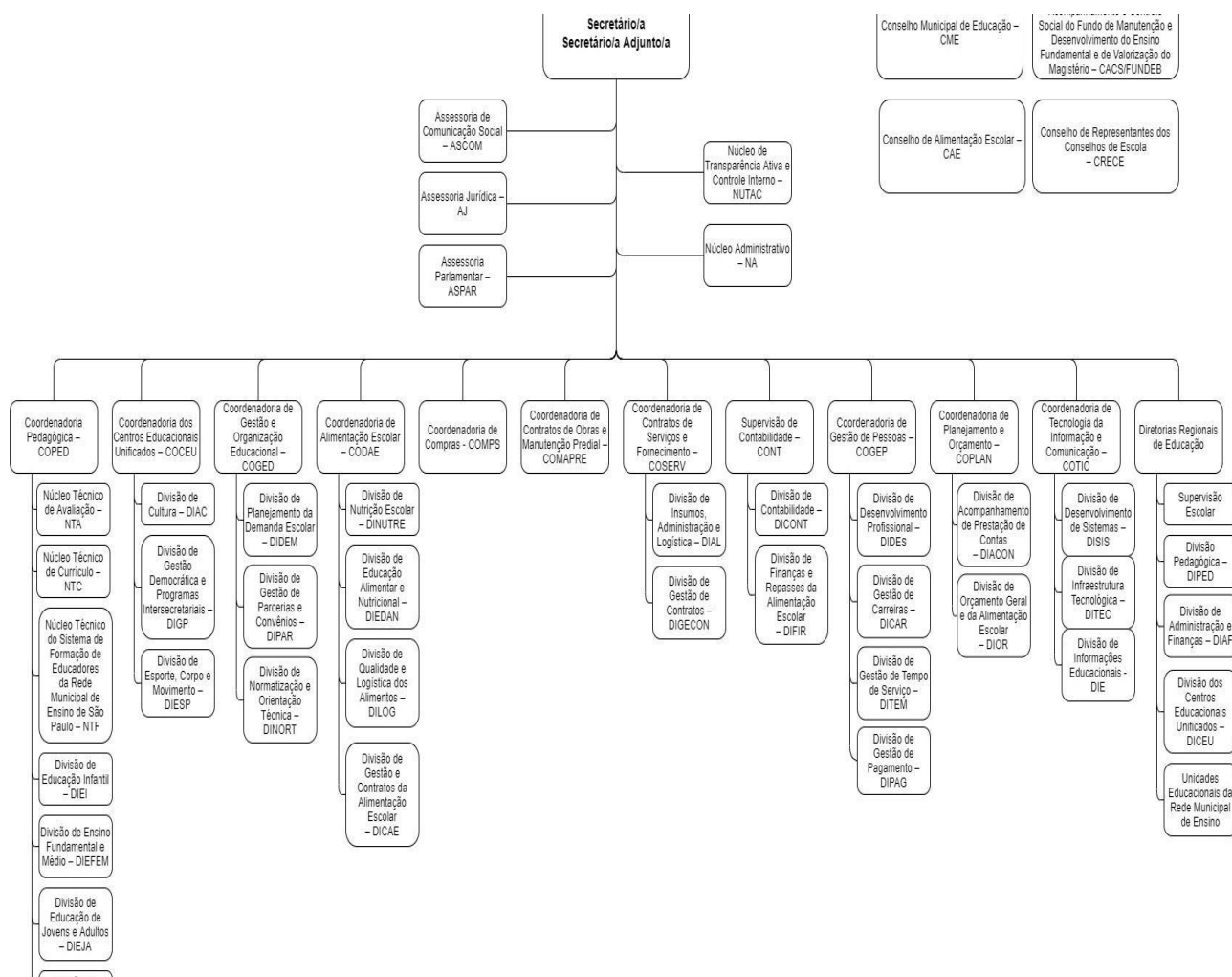
R. Dr. Abelardo Vergueiro Cesar, 370 – Vila Alexandria
Distrito: Santo Amaro – CEP: 04635-080
Telefone: 3397-9200
smedrestoamaroadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

SM – DRE São Mateus

Av. Ragueb Chohfi, 1.550 – Jardim Três Marias
Distrito: Iguatemi – CEP: 08375-000
Telefone: 3397-6700
smedresaomateusadm@sme.prefeitura.sp.gov.br

SMP – DRE São Miguel Paulista

Av. Nordestina, 747 – Vila Americana
Distrito: São Miguel Paulista – CEP: 08021-000
Telefones: 3397-5018 / 3397-5024 / 3397-5000
smedresaomigueladm@sme.prefeitura.sp.gov.br



DECRETO Nº 54.453, DE 10 DE OUTUBRO DE 2013

FIXA AS ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO QUE INTEGRAM AS EQUIPES ESCOLARES DAS UNIDADES EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

FERNANDO HADDAD, Prefeito do Município de São Paulo, no uso das atribuições que lhe foram conferidas por lei e considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, na Deliberação CME nº 03/97, na Indicação CME nº 04/97 e no Parecer CME nº 142/09, DECRETA:

Art. 1º Ficam fixadas, na conformidade do Anexo Único deste decreto, as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades da Rede Municipal de Ensino, as quais deverão constar dos respectivos regimentos educacionais.

Art. 2º As disposições deste decreto aplicam-se, no que couber, aos Centros de Convivência Infantil - CCIs e aos Centros Integrados de Proteção à Saúde - CIPS, vinculados administrativamente às respectivas Secretarias, Autarquias e à Câmara Municipal e pedagogicamente à Secretaria Municipal de Educação, nos termos da Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002 e do Decreto nº 42.248, de 5 de agosto de 2002.

Art. 3º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogados o Decreto nº 33.991, de 24 de fevereiro de 1994, o Decreto nº 35.216, de 22 de junho de 1995, e o Decreto nº 50.616, de 15 de maio de 2009.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, aos 10 de outubro de 2013, 460º da fundação de
de São Paulo.

FERNANDO HADDAD, PREFEITO

ANTONIO CESAR RUSSI CALLEGARI, Secretário Municipal de Educação

ANTONIO DONATO MADORMO, Secretário do Governo Municipal

Publicado na Secretaria do Governo Municipal, em 10 de outubro de 2013.

Anexo Único do Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013

ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INTEGRANTES DAS UNIDADES
EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Capítulo I
DA

EQUIPE

ESCOLAR

Art. 1º A Equipe Escolar das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, da Secretaria Municipal de Educação, é constituída por:

I - Equipe Gestora, nos CEMEIs, CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: diretor de escola, assistente de diretor de escola e coordenador pedagógico;

II - Equipe Docente, nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: professores que compõem o módulo da unidade, professores com laudo de readaptação funcional e, no que couber, professores designados para outras funções docentes e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007;

III - Equipe de Apoio à Educação, nos CEIs, CEMEIs, EMEIs, EMEFs, EMEFMs e EMEBSs, compreendendo os seguintes profissionais: auxiliares de desenvolvimento infantil, agentes escolares, agentes de apoio, auxiliares técnicos de educação, assistentes de gestão de políticas públicas, profissionais com laudo de readaptação funcional/restrrição de função e cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal destinados à extinção na vacância, nos termos da Lei nº 14.660, de 20 de dezembro de 2007.

§ 1º Além da equipe discriminada no inciso III deste artigo, as EMEFs, EMEFMs e EMEBSs contarão com o Secretário de Escola.

§ 2º Os CIEJAs e CMCTs serão supridos com recursos humanos na conformidade da pertinente legislação.

Art. 2º Os direitos e deveres de todos os que fazem parte da Equipe Escolar são os previstos nos respectivos regimentos educacionais das unidades a que se encontrem vinculados, bem como nas demais normas legais vigentes, assegurada a equidade entre os diversos cargos/funções equivalentes.

Capítulo II
DA

EQUIPE

GESTORA

Art. 3º A Equipe Gestora é responsável pela administração e coordenação dos recursos e das ações curriculares propostas nos projetos político-pedagógicos de cada unidade educacional.

DO DIRETOR DE ESCOLA

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor.

Parágrafo Único - A função de Diretor de Escola é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei.

Art. 5º São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitadas a legislação pertinente:

I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II - submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;

III - acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;

IV - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;

V - garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;

VII - assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;

VIII - conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;

IX - coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:

- a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;
- b) aos turnos de funcionamento;
- c) à distribuição de classes por turno;

X - encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;

XI - dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar

serviços na unidade educacional;

XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;

XIII - organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;

XIV - gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;

XV - apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;

XVI - aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;

XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros.

Art. 6º São atribuições do Diretor de Escola:

I - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II - elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;

III - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

IV - favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;

V - possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

VI - prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII - implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

VIII - acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de

ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

IX - buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

X - planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;

XI - promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

XII - coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII - promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;

XIV - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:

- a) folha de frequência;
- b) fluxo de documentos de vida escolar;
- c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;
- d) fluxo de documentos de vida funcional;
- e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;
- f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

XV - diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:

- a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;
- b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;

XVI - gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;

XVII - delegar atribuições, quando se fizer necessário.

inclusão dos educandos, em especial dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

V - promover a análise dos resultados das avaliações internas e externas, estabelecendo conexões com a elaboração dos planos de trabalho dos docentes, da coordenação pedagógica e dos demais planos constituintes do projeto político-pedagógico;

VI - analisar os dados referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, expressos em quaisquer instrumentos internos e externos à unidade educacional, garantindo a implementação de ações voltadas à sua superação;

VII - identificar, em conjunto com a Equipe Docente, casos de alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento e, por isso, necessitem de atendimento diferenciado, orientando os encaminhamentos pertinentes, inclusive no que se refere aos estudos de recuperação contínua e, se for o caso, paralela no ensino fundamental e médio;

VIII - planejar ações que promovam o engajamento da Equipe Escolar na efetivação do trabalho coletivo, assegurando a integração dos profissionais que compõem a unidade educacional;

IX - participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional;

X - acompanhar e avaliar o processo de avaliação, nas diferentes atividades e componentes curriculares, bem como assegurar as condições para os registros do processo pedagógico;

XI - participar, em conjunto com a comunidade educativa, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

XII - organizar e sistematizar, com a Equipe Docente, a comunicação de informações sobre o trabalho pedagógico, inclusive quanto à assiduidade e à necessidade de compensação de ausências dos alunos junto aos pais ou responsáveis;

XIII - promover o acesso da equipe docente aos diferentes recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis na unidade educacional, garantindo a instrumentalização dos professores quanto à sua organização e uso;

XIV - participar da elaboração, articulação e implementação de ações, integrando a unidade educacional à comunidade e aos equipamentos locais de apoio social;

XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;

XVI - participar das diferentes instâncias de discussão para a tomada de decisão quanto à destinação de recursos materiais, humanos e financeiros, inclusive a verba do Programa de

Art. 7º A substituição do Diretor de Escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

DO ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA

Art. 8º São atribuições do Assistente de Diretor de Escola:

- I - substituir o Diretor, em seus impedimentos legais, na forma definida em portaria específica;
- II - responder pela gestão da escola, nas ausências do Diretor de Escola;
- III - atuar conjuntamente com o Diretor de Escola no desempenho de suas atribuições específicas.

Art. 9º A substituição do Assistente de Diretor de Escola, nos seus impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Art. 10 O Coordenador Pedagógico é o responsável pela coordenação, articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas na unidade educacional, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação, respeitada a legislação em vigor.

Parágrafo Único - A função de Coordenador Pedagógico é exercida por titular do cargo correspondente, de provimento efetivo, na forma prevista em lei, observado o módulo fixado em portaria específica.

Art. 11 São atribuições do Coordenador Pedagógico:

- I - coordenar a elaboração, implementação e avaliação do projeto políticopedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade de ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do Município;
- II - elaborar o plano de trabalho da coordenação pedagógica, articulado com o plano da direção da escola, indicando metas, estratégias de formação, cronogramas de formação continuada e de encontros para o planejamento do acompanhamento e avaliação com os demais membros da Equipe Gestora;
- III - coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;
- IV - assegurar a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a

Transferência de Recursos Financeiros - PTRF e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE da unidade educacional;

XVII - participar dos diferentes momentos de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estudos de caso em conjunto com os professores e estabelecendo critérios para o encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem;

XVIII - orientar, acompanhar e promover ações que integrem estagiários, cuidadores e outros profissionais no desenvolvimento das atividades curriculares;

XIX - participar das atividades de formação continuada promovidas pelos órgãos regionais e central da Secretaria Municipal de Educação, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa.

Art. 12 A substituição do Coordenador Pedagógico, nos seus eventuais impedimentos legais, observará o disposto em portaria específica, respeitada a forma de provimento do cargo.

Capítulo III DA

EQUIPE

DOCENTE

Art. 13 A ação docente deve ser entendida como processo planejado de intervenções diretas e contínuas entre a realidade do educando e o saber sistematizado, visando a apropriação e construção de conhecimentos e aquisição de habilidades pelos alunos, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e demais dispositivos legais.

Art. 14 A docência será exercida por professores:

I - titulares de cargos da Classe dos Docentes da carreira do Magistério Municipal;

II - designados para outras funções docentes;

III - nomeados para cargos de provimento em comissão do Quadro do Magistério Municipal, destinados à extinção na vacância nos termos da Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007.

Art. 15 São atribuições da Equipe Docente:

I - participar da elaboração, implementação e avaliação do projeto políticopedagógico da unidade educacional, visando a melhoria da qualidade da educação, em consonância com as diretrizes educacionais da Secretaria Municipal de Educação;

II - elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular, observadas as metas e objetivos propostos no projeto político-pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação;

III - zelar pela aprendizagem e frequência dos alunos;

IV - considerar as informações obtidas na apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de outros instrumentos avaliativos de aproveitamento escolar, bem como as metas de aprendizagem indicadas para a unidade educacional na elaboração do plano de ensino;

V - planejar e ministrar aulas, registrando os objetivos, atividades e resultados do processo educativo, tendo em vista a efetiva aprendizagem de todos os alunos;

VI - planejar e desenvolver, articuladamente com os demais profissionais, atividades pedagógicas compatíveis com os vários espaços de ensino e de aprendizagem existentes na unidade educacional;

VII - articular as experiências dos alunos com o conhecimento sistematizado, valendo-se de princípios metodológicos, procedimentos didáticos e instrumentos que possibilitem o pleno aproveitamento das atividades desenvolvidas;

VIII - discutir com os alunos e com os pais ou responsáveis as propostas de trabalho da unidade educacional, formas de acompanhamento da vida escolar e procedimentos adotados no processo de avaliação das crianças, jovens e adultos;

IX - identificar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, alunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado, comprometendo-se com as atividades de recuperação contínua e paralela;

X - adotar, em conjunto com o Coordenador Pedagógico, as medidas e encaminhamentos pertinentes ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XI - planejar e executar atividades de recuperação contínua, paralela e compensação de ausências, de forma a assegurar oportunidades de aprendizagem aos alunos;

XII - adequar os procedimentos didáticos e pedagógicos que viabilizem a implementação da educação inclusiva e da educação de jovens e adultos;

XIII - manter atualizado o registro das ações pedagógicas, tendo em vista a avaliação contínua do processo educativo;

XIV - participar das atividades de formação continuada oferecidas para o seu aperfeiçoamento, bem como de cursos que possam contribuir para o seu crescimento e atualização profissional;

XV - atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem;

XVI - participar das diferentes instâncias de tomada de decisão quanto à destinação de

recursos materiais e financeiros da unidade educacional;

XVII - participar da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional.

Art. 16 Caberá aos Profissionais de Educação docentes designados para exercer outras funções, além das atribuições descritas no artigo anterior, aquelas definidas em regulamento próprio.

Capítulo IV DA EQUIPE DE APOIO À EDUCAÇÃO

Art. 17 As atividades da Equipe de Apoio à Educação se constituem no suporte necessário ao processo de ensino e devem ter como princípio o caráter educacional de suas ações.

Art. 18 A Equipe de Apoio à Educação compõe-se pelos profissionais referidos no inciso III do "caput" e no § 1º, ambos do artigo 1º deste Anexo Único.

Parágrafo Único - Os profissionais da Equipe de Apoio à Educação participarão, no que couber, das reuniões programadas pela unidade educacional.

Art. 19 São atribuições do Agente de Apoio, segmento Vigilância, Zeladoria e Portaria:

I - vigiar, inspecionar e vistoriar o prédio escolar e suas instalações, equipamentos e materiais;

II - auxiliar no atendimento e organização dos educandos, nos horários de entrada e saída;

III - desempenhar as atividades de portaria;

IV - colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio;

V - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

VI - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

Art. 20 São atribuições do Agente Escolar:

I - executar as atividades de limpeza, higiene, conservação, manutenção do prédio escolar e de suas instalações, equipamentos e materiais;

II - receber, estocar, controlar o consumo e preparar os alimentos destinados ao Programa de Alimentação Escolar, observadas as diretrizes, orientações e demais normas fixadas pelo órgão responsável;

III - executar atividades de lavanderia;

IV - auxiliar no atendimento e organização dos alunos, nas áreas de circulação interna/externa, nos horários de entrada, recreio e saída;

V - prestar assistência aos alunos nas atividades desenvolvidas fora da sala de aula;

VI - auxiliar no atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII - desempenhar atividades de portaria;

VIII - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX - colaborar na manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio;

X - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

§ 1º As atribuições previstas nos incisos I e II deste artigo serão exercidas pelos Agentes Escolares apenas nas unidades educacionais onde não houver prestação de serviços terceirizados de limpeza e/ou alimentação escolar, respectivamente.

§ 2º Os Agentes de Apoio, segmento Serviços Gerais e Cozinha, quando em exercício nos centros de educação infantil - CEIs, exercerão as atribuições referidas neste artigo.

Art. 21 Os profissionais que atuam na secretaria da unidade educacional são responsáveis pela escrituração, documentação e arquivos escolares, garantindo o fluxo de documentos e informações facilitadoras e necessárias ao processo pedagógico e administrativo.

Art. 22 São atribuições do Secretário de Escola:

I - programar e organizar a divisão de tarefas da secretaria da unidade educacional com seus auxiliares, proceder à sua implementação e responsabilizar-se pela sua execução;

II - coordenar, organizar e responder pelo expediente geral da secretaria da unidade educacional:

- a) computando e classificando dados referentes à organização da escola;
- b) apontando a frequência dos funcionários, identificando-os;
- c) atendendo ao público, na área de sua competência;
- d) comunicando à Equipe Gestora os casos de alunos que necessitam regularizar sua vida escolar, seja quanto à falta de documentação, lacunas curriculares, necessidade de adaptação e outros aspectos pertinentes, observados os prazos estabelecidos pela legislação em vigor;
- e) mantendo atualizados os registros de aproveitamento e frequência dos alunos, bem como os sistemas gerenciais de dados;

III - executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura;

IV - responder pela escrituração e documentação, assinando os documentos que devem, por lei, conter sua assinatura;

V - fornecer, nas datas estabelecidas pelo cronograma anual da escola, dados e informações da organização da unidade escolar necessários à elaboração e revisão do projeto político-pedagógico da escola;

VI - proceder à efetivação das matrículas dos alunos;

VII - executar atividades correlatas, após discussão e aprovação pelo Conselho de Escola e definidas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;

VIII - responsabilizar-se pela alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;

IX - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

X - colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio;

XI - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

Art. 23 São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação, quando no exercício de serviços de secretaria:

I - executar atividades de natureza técnico-administrativa da secretaria da escola, com uso das tecnologias de comunicação e informação (TICs) e apoio de softwares da Prefeitura, em especial:

- a) receber, classificar, arquivar, instruir e encaminhar documentos ou expedientes de funcionários e de alunos da escola, garantindo sua atualização;
- b) controlar e registrar dados relativos à vida funcional dos servidores da escola e à vida escolar dos alunos;
- c) digitar documentos, expedientes e processos, inclusive os de natureza didático-pedagógica;

II - executar atividades auxiliares de administração relativas ao recenseamento e da frequência dos alunos;

III - fornecer dados e informações da organização escolar de acordo com cronograma estabelecido no projeto político-pedagógico da escola ou determinado pelos órgãos superiores;

IV - responsabilizar-se pelas tarefas que lhe forem atribuídas pela direção da escola ou secretário de escola, respeitada a legislação;

V - atender ao público em geral, prestando informações e transmitindo avisos e recados;

VI - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

VII - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;

VIII - realizar a alimentação, atualização e correção dos dados registrados e incluídos nos sistemas gerenciais informatizados da Prefeitura, observados os prazos estabelecidos;

IX - colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a equipe escolar, da implementação das normas de convívio.

Parágrafo Único - Aos ocupantes de cargos de Auxiliar Administrativo de Ensino, de Auxiliar de Secretaria e de Assistente de Gestão de Políticas Públicas, em exercício em unidades educacionais, caberá à execução das atribuições a que se refere este artigo.

Art. 24 São atribuições do Auxiliar Técnico de Educação quando no exercício de atividades de Inspeção Escolar:

I - dar atendimento e acompanhamento aos alunos nos horários de entrada, saída, recreio e em outros períodos em que não houver a assistência do professor;

II - comunicar à direção da escola eventuais enfermidades ou acidentes ocorridos com os alunos, bem como outras ocorrências graves;

III - participar de programas e projetos definidos no projeto político-pedagógico da unidade educacional que visem à prevenção de acidentes e de uso indevido de substâncias nocivas à saúde dos alunos;

IV - auxiliar os professores quanto a providências de assistência diária aos alunos;

V - colaborar no controle dos alunos quando da participação em atividades extra ou intraescolar de qualquer natureza;

VI - colaborar nos programas de recenseamento e controle de frequência diária dos alunos, inclusive para fins de fornecimento de alimentação escolar;

VII - acompanhar os alunos à sua residência, quando necessário;

VIII - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional;

X - auxiliar no atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

XI - colaborar para a manutenção da disciplina e participar, em conjunto com a Equipe Escolar, da implementação das normas de convívio;

Parágrafo Único - Aos ocupantes de cargos de Inspetor de Alunos em exercício em unidades educacionais caberá a execução das atribuições a que se refere este artigo.

Art. 25 São atribuições do cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil:

I - atender, na sua área de atuação, às especificidades do centro de educação infantil, considerando o seu projeto político-pedagógico;

II - zelar pela saúde das crianças, por meio de cuidados, orientações e estímulos, visando a aquisição de hábitos saudáveis de alimentação, de higiene e demais condições necessárias ao seu pleno desenvolvimento;

III - zelar pela saúde das crianças, oferecendo condições de satisfação de suas necessidades de sol, ar livre e repouso;

IV - colaborar para a higienização dos ambientes e materiais utilizados pelas crianças;

V - estimular e contribuir para o desenvolvimento das crianças, nos seus aspectos psicomotor, intelectual, afetivo, social e da linguagem;

VI - zelar pela integridade física das crianças e sua segurança;

VII - colaborar para o desenvolvimento de um trabalho integrado e cooperativo com os demais profissionais do centro de educação infantil;

VIII - prestar atendimento ao público interno e externo, com habilidade no relacionamento pessoal e transmissão de informações;

IX - executar atividades correlatas atribuídas pela direção da unidade educacional.

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 23/10/2013

Nota: Este texto disponibilizado não substitui o original publicado em Diário Oficial.