UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

ERIKA ALICIA BUDIN BIZAMA

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste

São Paulo
2020

ERIKA ALICIA BUDIN BIZAMA

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste

Versão Original

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Marie Claire Sekkel

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Catalogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Bizama, Erika Alicia Budin
A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste / Erika Alicia Budin Bizama; orientadora Marie Claire Sekkel. -- São Paulo, 2020.
106 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2020.

1. Educação Infantil. 2. Ensino Fundamental. 3. Creches. I. Sekkel, Marie Claire, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Marie Claire Sekkel, pelo compromisso e dedicação ao longo de todo o desenvolvimento do trabalho. Obrigada por me apresentar uma concepção de infância inspiradora, e por me dar a chance de falar sobre a Creche Oeste.

Ao grupo de orientação 2017-2020 (Adilson, Bruna, Cecília, Luiza, Priscila, Renata, Rosângela), cujo companheirismo, expresso através de valiosas contribuições, risadas e conversas, deu sentido à experiência da pós-graduação.

À minha mãe, Neusa, fonte de carinho, amor incondicional e meu porto-seguro nesta vida.. Obrigada por sempre cuidar e acreditar em mim.

Ao meu pai, Julio, por todo o cuidado e preocupação, e por me mostrar quão rico é o mundo da leitura e do conhecimento.

Ao meu irmão Julio, pelo companheirismo e amizade, e por tornar a minha vida mais divertida.

Às minhas amigas e companheiras de profissão, por serem meu firmamento em uma cidade nova e distante de casa. Queridas Bia, Júlia, Tainá e Verônica, sempre guardarei junto a mim os momentos que vivemos juntas em Bauru.

A professora Juliana Campregher Pasqualini, pela orientação fornecida ao longo de toda a minha graduação, trazendo sentido para a minha experiência com a área da Psicologia e da Educação.

À Creche Oeste e a todos os personagens que fizeram parte de sua história, por fazerem de sua experiência um exemplo a ser compartilhado e seguido, sendo fonte de inspiração a todos os que desejam a prática de uma educação democrática e participativa.

À CAPES, pela concessão da bolsa do Programa de Mestrado, que garantiu as condições necessárias à realização desta pesquisa.

Nome: BIZAMA, Erika Alicia Budin.

Título: A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

RESUMO

BIZAMA, Erika Alicia Budin. **A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a experiência da Creche Oeste.** 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

A mudança entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um processo importante na vida escolar da criança, envolvendo não somente aspectos de seu desenvolvimento cognitivo, mas também seus afetos, sentimentos e as relações de proximidade e confiança que ela estabelece com aqueles que estão à sua volta. A responsabilidade daqueles envolvidos com o momento em questão é grande, principalmente tendo-se em vista que, de acordo com a literatura da área, a transição acontece atualmente de forma desarticulada, descontínua e desintegrada. Assim, apresentar a discutir algumas das particularidades desse processo parece ser essencial. A Creche Oeste se constitui atualmente como uma instituição dotada de significativo valor histórico, político e social na área da Educação Infantil, que foi fechada de forma antidemocrática em janeiro de 2017. O objetivo da pesquisa é, assim, discutir a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental na Creche Oeste, contribuindo para o registro da memória da instituição. A análise, de fundo qualitativo, fundamentou-se na Psicologia Histórico-Cultural, e, como procedimentos metodológicos, foram realizadas uma entrevista individual e um grupo focal, ambos com profissionais que atuaram na Creche Oeste. Os relatos obtidos através das entrevistas permitiram a construção de quatro categorias de análise referentes à instituição: os eventos e festas da Creche como momentos de ruptura da rotina; a relação de cuidado e parceria estabelecida entre a Creche Oeste e as famílias; as relações democráticas construídas na instituição, e a relação da Creche com o registro da memória. Os relatos dos educadores mostraram que a Creche Oeste pensava a transição como algo que ia para além do último ano da Educação Infantil, sendo, na verdade, um processo que se iniciava quando a criança começava a frequentar a Creche, e se estendia para quando ela deixava a instituição. As práticas educativas que se relacionavam com a transição entre as etapas de ensino encontravam na valorização da memória e da experiência um ponto de ancoragem, além de trazerem os conteúdos trabalhados nas quatro categorias analisadas. Conclui-se que a experiência da Creche Oeste é relevante, e novas discussões podem se fazer surgir a partir do que foi exposto e analisado, em especial se considerarmos a necessidade de estudo em relação ao cenário da transição.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Creches.

ABSTRACT

BIZAMA, Erika Alicia Budin. **The transition between Early Childhood Education and Elementary Education: the experience of Creche Oeste.** 2020. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

The change between Early Childhood Education and Elementary Education is an important process in the child's school life, involving not only aspects of his cognitive development, but also his affections, feelings and the close and trusting relationships he establishes with those who are around. The responsibility of those involved with this moment is great, especially considering that, according to the literature in the area, the transition currently takes place in a disjointed, discontinuous and disintegrated way. Thus, presenting and discuss some of the particularities of this process seems to be essential. Creche Oeste is currently constituted as an institution endowed with significant historical, political and social value in the area of Early Childhood Education, and it was closed in an undemocratic way in January 2017. The objective of the research is, thus, to discuss the transition between Early Childhood Education and Elementary school at Creche Oeste, contributing to the institution's memory record. The qualitative analysis was based on Historical-Cultural Psychology, and, as methodological procedures, an individual interview and a focus group were conducted, both with professionals who worked at Creche Oeste. The reports obtained through the interviews allowed the construction of four categories of analysis related to the institution: the events and parties of the Creche Oeste as moments of break from the routine; the care and partnership relationship established between Creche Oeste and the families; the democratic relations built in the institution and the relationship between the Nursery and the memory record. The educators' reports showed that Creche Oeste thought of the transition as something that went beyond the last year of Early Childhood Education, being, in fact, a process that started when the child started attending the Creche Oeste, and extended to when she left the institution. The educational practices that were related to the transition between the teaching stages found in the valorization of memory and experience an anchor point, in addition to bringing the contents worked in the four categories analyzed. It is concluded that the experience of Creche Oeste is relevant, and new discussions may arise from what has been exposed and analyzed, especially if we consider the need for study in relation to the transition scenario.

Keywords: Early Childhood Education. Elementary School. Nurseries.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 9

2. A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 14

2.1. O que dizem as pesquisas e os documentos oficiais a respeito da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental? 16

2.2 - A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases téorico- conceituais 25

3. METODOLOGIA 40

3.1. Adentrando no espaço da Creche Oeste 41

3.2. Método e procedimentos metodológicos 48

3.2.1. Sobre a pesquisa qualitativa e o método materialista histórico-dialético 49

3.2.2. Procedimentos metodológicos: grupo focal e entrevista individual 52

4. ANÁLISE DE DADOS 57

4.1. Os eventos e festas da Creche Oeste: momentos de ruptura com a rotina 59

4. 2. A Creche Oeste e as famílias: relação de cuidado e parceria 64

4.3. As relações democráticas na Creche Oeste 70

4.4. A Creche Oeste e a relação com a memória 78

5. A CRECHE OESTE E A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL 81

5.1. O que podemos levar da Creche Oeste para a Educação Infantil: Considerações Finais 92

REFERÊNCIAS 97

ANEXOS 103

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui o propósito de abordar e discutir um período específico vivenciado pelas crianças nas atuais condições do ensino público brasileiro: a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A mudança entre esses níveis de ensino é um momento importante na vida escolar da criança, envolvendo não somente aspectos de seu desenvolvimento cognitivo, mas também seus afetos, sentimentos e as relações de proximidade e confiança que ela estabelece com aqueles que estão à sua volta. Assim, a responsabilidade daqueles envolvidos com o momento em questão é grande - sejam eles professores, funcionários escolares, integrantes da equipe de gestão escolar ou responsáveis pela elaboração de políticas públicas e documentos oficiais. Tendo em vista os aspectos ressaltados, apresentar e discutir algumas das particularidades desse momento de passagem parece ser essencial.

O contato com a Educação Infantil esteve presente em grande parte de minha trajetória acadêmica enquanto estudante de graduação em Psicologia, já que me envolvi, do 2° ano até o 4° ano de graduação, em um projeto de extensão intitulado "Construção e implementação da proposta pedagógica do Sistema Municipal de Educação Infantil de Bauru", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Juliana Campregher Pasqualini. O projeto de extensão possuía, dentre algumas frentes de ação, a realização de módulos de formação continuada com professoras do Sistema Municipal de Educação Infantil do município. Os módulos de formação possuíam duração aproximada de um semestre, eram coordenados pelos próprios estudantes de graduação em Psicologia que participavam do projeto, e tratavam da Psicologia Histórico-Cultural e sua concepção de desenvolvimento psíquico infantil.

A experiência obtida através da minha atuação no projeto me levou à apropriação de alguns fragmentos da realidade escolar da Educação Infantil, obtidos através das falas das professoras que participavam dos cursos e do contato com as próprias escolas nas quais elas atuavam, o que fez com que aquele universo e suas alegrias, conflitos e problemáticas passassem a me interessar cada vez mais. Dentre os temas que apareciam nas falas das profissionais, as dúvidas sobre qual seria a especificidade do último ano da Educação Infantil sempre se mostraram presentes. Deveriam elas apenas preparar as crianças para o Ensino Fundamental? Qual deveria ser o foco pedagógico principal? As crianças deveriam terminar a Educação Infantil sabendo ler e escrever? E as brincadeiras,

onde ficavam nisso tudo? Esses questionamentos estavam sempre presentes nos grupos de formação, e procurávamos buscar, na Psicologia Histórico-Cultural, algumas respostas que servissem à prática pedagógica das professoras e as auxiliassem. Contudo, a inquietação sobre o tema nunca me deixou, e penso que foi a partir daí que fui construindo o objeto de pesquisa que me acompanha até hoje.

O contato com a realidade do Ensino Fundamental, por sua vez, se iniciou para mim no 4° ano da graduação, através de minha participação em outro projeto de extensão, intitulado "Projeto Educação sem Fronteiras", coordenado pela Prof.ª Dr.ª Flávia da Silva Ferreira Asbahr. O papel desempenhado por mim e outros estudantes no projeto de extensão referia-se ao acompanhamento dos grêmios estudantis das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade, de modo a auxiliar os estudantes no desenvolvimento de sua autonomia, contribuindo para o desenvolvimento e manutenção de relações democráticas no interior das escolas. Novamente, a temática da transição se fez presente em meio a tantas outras, talvez de modo não tão explícito como em minha experiência anterior, mas sim através de alguns relatos ouvidos aqui e acolá, dados em sua maioria pelas próprias crianças. No que se refere ao 1º ano do Ensino Fundamental, pude observar certa ruptura com o momento anteriormente vivido pelas crianças, que foram introduzidas em uma nova etapa na qual a ludicidade se perdeu quase que completamente, dando lugar à obrigatoriedade de atividades de letramento e estudo carentes de sentido.

A partir de tais experiências, passei a perceber que são muitos os temas que atravessam a realidade escolar e trazem à tona conflitos e dificuldades para aqueles que lá estão todos os dias. Porém, entre eles, a temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental acabou por me inquietar de modo mais significativo, transformando-se em meu objeto de pesquisa, sobre o qual me debrucei ao longo dos meus dois últimos anos da graduação em um projeto de iniciação científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e orientado pela Prof.ª Dr.ª Juliana Campregher Pasqualini.

O objetivo da pesquisa de iniciação científica foi, de modo geral, investigar de que modo a atual organização do ensino público brasileiro leva em conta a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A fim de concretizar tal objetivo, o projeto contou com a participação de duas crianças matriculadas, no início da coleta de

dados, em uma mesma turma do último ano da Educação Infantil. Foram realizadas observações da atividade escolar de ambas as crianças, na terminalidade da Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, tendo como foco seu desempenho nas atividades propostas pela professora e suas atitudes perante os colegas, as tarefas e as próprias docentes.

Foi observado, através de conversas com os pais das crianças, com os funcionários escolares, e com as próprias crianças, que as oportunidades de acesso à cultura de ambas eram marcadamente desiguais, o que se mostrou uma variável influenciadora de seu desempenho em sala de aula. Percebeu-se, assim, que a escola de Educação Infantil falhou em sua tarefa de equalizar tais desigualdades, pois a criança que contava com uma condição socioeconômica marcadamente desfavorável apresentava dificuldades na realização das tarefas escolares, especialmente as de letramento, enquanto a criança que possuía condição socioeconômica mais estável exibia maior facilidade, contando com suporte exterior à escola.

Na passagem das crianças ao Ensino Fundamental, essas desigualdades mostraram-se ainda mais evidentes, visto que uma das crianças foi matriculada em uma escola particular, enquanto a outra continuou a frequentar a rede pública de ensino, em uma escola estadual de Ensino Fundamental I. A transição, foco de análise da referida pesquisa, mostrou-se distinta para ambos os sujeitos, e tal processo relaciona-se, primariamente, com as características de condução de aula das professoras do Ensino Fundamental.

Enquanto a criança matriculada na escola pública inseriu-se em uma turma na qual a professora manteve aspectos lúdicos na realização das tarefas e atividades escolares, fazendo com que a transição entre os dois segmentos ocorresse de forma gradual e suave, a criança matriculada na escola particular esteve em uma turma de 1° ano do Ensino Fundamental na qual os elementos característicos deste segmento de ensino foram inseridos de forma brusca, não havendo espaço para a ludicidade e outras práticas comuns à Educação Infantil.

Desse modo, ao iniciar minha dissertação de mestrado, desejei dar continuidade à temática, pois penso que ainda são muitos os aspectos a serem analisados e refletidos no cenário em questão, e os resultados e conclusões de meu trabalho de iniciação científica, apesar de exporem muitos pontos que considero importantes, obviamente não esgotam o tema. Em meio à minha entrada no programa de pós-graduação e ao desejo de continuar

estudando a temática da transição, a figura da Creche Oeste (uma das creches universitárias da Universidade de São Paulo) se fez presente, trazida pela Prof.ª Dr.ª Marie Claire Sekkel - ex-diretora da instituição e minha orientadora. Pensamos que a presença da Creche Oeste poderia não só enriquecer, mas também dar sustentação à investigação da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, tendo em vista que a Creche se constitui atualmente como uma instituição dotada de significativo valor histórico, político e social na área da Educação Infantil - características que serão melhor exploradas abaixo. Sendo assim, pensamos que tornar a instituição um elemento constitutivo da pesquisa poderia trazer grandes contribuições à análise do problema da transição entre os referidos níveis de ensino. Assim, tem-se que o objetivo geral da pesquisa é analisar a experiência concreta de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental realizada na Creche Oeste.

Com vistas a cumprir de modo coerente os objetivos do trabalho, a dissertação está estruturada em quatro capítulos, sendo o primeiro deles o presente capítulo, no qual realizo a apresentação da dissertação e introduzo a temática que será abordada ao longo do trabalho. Logo após, no segundo capítulo, trato dos aspectos gerais ligados à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que inclui a produção intelectual que tem sido realizada na área e os pontos de dificuldade enfrentados por aqueles que estão envolvidos nesse cenário - sejam eles crianças, professores, funcionários escolares ou integrantes da gestão escolar. Os documentos oficiais entram nesta análise como elementos essenciais que influenciam a prática pedagógica das escolas em relação à transição. Além disso, dá-se voz ao fenômeno de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade, política promulgada pela lei federal n° 11.274/06 cujos efeitos para a transição entre os segmentos são drásticos e precisam ser discutidos.

Em seguida, ainda no segundo capítulo, a figura da Creche Oeste é introduzida, o que inclui seus aspectos históricos, políticos, pedagógicos e estruturais. Como se deu sua constituição? Quais problemas e dificuldades foram encontrados neste caminho? Qual é a natureza de sua prática pedagógica? Como a transição era conduzida pelos educadores? Em meio à tentativa de responder a todos esses questionamentos, um aspecto muito importante não pode e nem é deixado de lado: o triste episódio de fechamento da instituição a mando da reitoria da Universidade de São Paulo, ocorrido em janeiro de 2017, fato que culminou na transferência compulsória de crianças e funcionários para a

chamada Creche Cidade Universitária - processo no qual a Creche Oeste deixou de existir em seu aspecto estrutural, se mantendo viva, entretanto, em seu legado histórico e afetivo.

O terceiro capítulo se dedica à descrição da metodologia da pesquisa, que contou com a realização de um grupo focal e de uma entrevista individual. Ambos os procedimentos metodológicos foram realizados com profissionais que atuaram na Creche Oeste em meio à problemática da transição, e possuíram como objetivo buscar compreender como a Creche lidava com a saída das crianças da Educação Infantil e passagem ao Ensino Fundamental. O grupo focal foi realizado com três educadores - dois professores e uma profissional da limpeza - e a entrevista individual realizou-se com uma professora. Em ambos os procedimentos, optou-se pela utilização de um roteiro temático, que foi elaborado com o intuito de deixar os entrevistados falarem sobre sua experiência na instituição sem as barreiras impostas por uma entrevista estruturada. Os roteiros temáticos, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido, estão anexados ao final da dissertação.

Por fim, o quarto capítulo se volta à análise das entrevistas realizadas - o grupo focal e a entrevista individual. A partir da leitura dessas entrevistas, que foram transcritas, pude elencar quatro categorias relativas à Creche Oeste e ao seu modo de compreender e lidar com a educação de crianças de 0 a 6 anos. Essas categorias são apresentadas através de pequenos textos, elaborados por mim e compostos por trechos das entrevistas realizadas. Em seguida, são analisadas e discutidas. Após a análise das categorias, são apresentadas algumas considerações sobre a relação da Creche Oeste com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e. em seguida, são tecidas as considerações e conclusões finais do trabalho.

2. A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTALA transição entre os níveis de ensino que compõem a educação básica brasileira é uma problemática que aparece constantemente como objeto de pesquisa de diversos estudiosos relacionados às mais distintas abordagens da área da educação. Isso ocorre, pois a mudança entre níveis implica, muitas vezes, em alterações radicais nos cenários educacionais envolvidos: por exemplo, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a criança é inserida em um novo ambiente, com apresentação dos conteúdos curriculares de modo sistematizado, aumento de número de alunos por sala, alteração do espaço da sala de aula e mudanças até mesmo na relação interpessoal com o professor.

Na transição do chamado Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II as mudanças também são significativas visto que o estudante passa a ter contato com vários professores, cada um responsável pelo ensino de uma disciplina, ao contrário do que ocorria anteriormente, em que havia um professor polivalente responsável pela turma. Por sua vez, a passagem para o Ensino Médio também é marcada por mais mudanças, pois há inclusão de novas disciplinas e componentes curriculares com os quais o estudante não havia tido contato até então, além de outros fatores. Como tais mudanças são pensadas e conduzidas pelos profissionais envolvidos com os cenários em questão? Além disso, como os estudantes vivenciam as transições citadas?

A análise da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental - problemática sobre a qual a presente dissertação se debruça - parte principalmente de minhas experiências acadêmicas, especialmente a partir do contato com a Educação Infantil e com as professoras que fazem parte desse segmento, como já dito anteriormente. A ausência de diálogo entre os níveis e a natureza dicotômica que é atribuída a cada um deles e suas práticas pedagógicas - a Educação Infantil enquanto lugar do brincar e o Ensino Fundamental enquanto lugar do estudar - promovem dúvidas e dificuldades para todos aqueles que estão envolvidos nesse período, sejam eles adultos – pais ou educadores – ou crianças.

Além disso, mudanças na organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ocasionadas pela promulgação das leis federais n° 11.114/05 e 11.274/06, trazem à tona a necessidade de discussão sobre o lugar ocupado pela terminalidade da Educação Infantil e pelo início do Ensino Fundamental no ciclo da Educação Básica

brasileira. As duas leis citadas relacionam-se, fundamentando legalmente o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Enquanto que a lei 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade.

Outra alteração legal que trouxe influências decisivas à Educação Infantil e, consequentemente, à relação do segmento em questão com o Ensino Fundamental, foi a promulgação da lei 12.796, de 4 de abril de 2013. A lei, assim como as outras citadas, altera a LDB nº 9394/96, tornando obrigatória para as crianças a partir dos quatro anos de idade a matrícula na Educação Infantil. Coloca-se, assim, uma perspectiva de universalização da experiência da Educação Infantil para as crianças de quatro e cinco anos.

A implementação do Ensino Fundamental de nove anos fez com que as escolas de Ensino Fundamental passassem a receber as crianças de seis anos de idade, que, anteriormente, ocupavam lugar na Educação Infantil, obrigando-as, para tanto, a rearranjar suas estratégias curriculares. Por sua vez, foram ocasionadas também mudanças na Educação Infantil, que passou a abarcar em suas instituições estudantes de até cinco anos de idade, devendo também repensar suas possibilidades e limites de ação a partir desse novo fato.

Desse modo, o processo de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental passou a apresentar significativa alteração, não sendo mais possível analisá-lo somente com os elementos anteriores à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Como enfatiza Vigotski (1984) em seus estudos, o desenvolvimento psíquico infantil é um processo histórico-cultural, estando sujeito, por consequência, às alterações históricas e sociais presentes no modo de organização das relações sociais de produção, o que envolve seus aspectos políticos, financeiros, e também educacionais. Assim, uma alteração significativa na estruturação do ensino brasileiro implica em mudanças da ordem do desenvolvimento psíquico para todos os envolvidos no cenário em questão.

2.1. O que dizem as pesquisas e os documentos oficiais a respeito da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

Diante desse quadro, a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem sido objeto de estudo de pesquisadores contemporâneos, de modo a se pensar nos desafios que a mesma impõe à prática pedagógica dos profissionais envolvidos em ambos os níveis de ensino. Com vistas a analisar a produção intelectual que tem sido publicada com relação ao tema, foi realizada uma busca dos descritores "educação infantil" AND "ensino fundamental" em base de dados brasileira (portal de periódicos da CAPES) no dia 27/01/2018.

A busca encontrou 31 resultados, dentre os quais nove foram objeto de maior investigação, por serem considerados mais estritamente relacionados com o objeto de pesquisa desta dissertação. De modo mais específico, dentre os nove artigos selecionados, seis versam sobre a transição/passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, enquanto que três discutem os efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos para os segmentos envolvidos. Serão apresentados primeiramente os artigos que abordam de modo mais específico a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e, em seguida, os que discorrem sobre o novo modo de organização do Ensino Fundamental e seus efeitos para os segmentos em questão.

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) relatam como foi vivida, por um grupo de crianças no município de Belo Horizonte/MG, a transição de uma escola de Educação Infantil para uma de Ensino Fundamental, e pontuam que a organização do sistema educacional brasileiro carece de maior diálogo no que se refere aos dois primeiros níveis de Educação Básica. Na análise das autoras, na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, nota-se um desencontro vivenciado pelas crianças, pois, ao inserirem-se no novo nível educacional, deparam-se com um abismo entre as experiências anteriormente vividas e as práticas educativas de sua nova escola. A investigação das autoras sugere, nesse sentido, a necessidade de uma maior integração entre as atividades lúdicas e de letramento, tanto nas práticas pedagógicas da Educação Infantil como do Ensino Fundamental.

Nessa mesma direção, Martins e Facci (2016), também em pesquisa dedicada ao processo acima referido, relatam o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental realizado em duas instituições educacionais do município de

Maringá/PR, evidenciando a falta de articulação e integração entre os segmentos de ensino em questão, que possui efeitos negativos na preparação das crianças para a entrada no Ensino Fundamental, fase que coincide com o desenvolvimento de um novo período do desenvolvimento psíquico infantil, segundo a Psicologia Histórico-Cultural - abordagem teórica na qual o trabalho das autoras se baseou.

Martinati e Rocha (2015) também foram a campo com o intuito de observar e relatar como se deu a transição entre os segmentos mencionados para um grupo específico de crianças. Os resultados obtidos em seu estudo evidenciaram que ambas as instituições - tanto a de Educação Infantil como a de Ensino Fundamental - não se debruçaram à questão de transição de forma cuidadosa, havendo desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. As autoras apontam que a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorre de forma pouco articulada, e tal fenômeno encontra-se multideterminado por fatores que extrapolam as possibilidades de trabalho das professoras, como:

> As condições materiais das escolas, as exigências dos exames de avaliação externa que lhes impõem a necessidade de trabalhar maciçamente com a alfabetização, as poucas condições que as secretarias de educação lhes dão para contato com as unidades de segmentos diferentes da rede, entre outras (MARTINATI; ROCHA, 2015, p. 317).

Por sua vez, Schmidt (2012) tomou como objeto de seu trabalho a transição entre os segmentos de ensino referidos, porém, diferentemente dos três primeiros artigos citados, não acompanhou nenhuma turma em específico na transição entre segmentos, mas sim organizou conversas com um grupo focal de seis crianças de três escolas diferentes, buscando analisar o fenômeno em questão a partir dos lugares infantis. A partir dos dados obtidos através da escuta das crianças, a autora destaca a importância da brincadeira no processo de transição, que não deve ser esquecida ou deixada de lado. Pelo contrário, a ludicidade deve marcar presença no cenário escolar, não somente entre as crianças, mas também entre os adultos - que brincam com as crianças e também entre si. Schmidt (2012) destaca também que os professores possuem papel de destaque no processo de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e, desse modo, parece fundamental que haja um trabalho de preparação e escuta desses profissionais.

Motta (2011) possuiu como objetivo de seu estudo analisar a “ação da cultura escolar sobre as culturas infantis transformando os agentes sociais em alunos” (MOTTA, 2011, p. 11). Com vistas a cumprir seu objetivo, a autora voltou seu olhar à passagem de

uma turma de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, na rede pública do município de Três Rios/RJ. O momento de transição entre os segmentos em específico não foi escolhido aleatoriamente, pois, segundo a autora, é principalmente no momento de entrada das crianças nas escolas de Ensino Fundamental que a cultura escolar volta sua ação sobre as culturas infantis, fazendo com que as crianças 'se tornem' alunos.

Barcelos, Santos e Neto (2015) traçam em seu trabalho um caminho semelhante ao de Motta (2011), já que também elegem como pano de fundo de sua pesquisa a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo o objetivo de estudar as estratégias de incorporação, nas crianças, de culturas escolares. Segundo os autores, parece existir, na instituição por eles pesquisada, concepções do Ensino Fundamental como um segmento de ensino no qual a escrita, o cálculo e a leitura marcam forte presença; e da Educação Infantil como área do saber não escolarizado. Barcelos, Santos e Neto (2015) reiteram ser imprescindível compreender que ambos os níveis possuem intencionalidades diferentes, porém estão voltados igualmente para a formação humana da criança.

É interessante notar como os trabalhos de Motta (2011) e Barcelos, Santos e Neto (2015) tomam a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como cenário para discutir um mesmo tema: o "transformar- se" da criança em aluno. Os autores discutem em seus trabalhos as estratégias tomadas nas instituições escolares que levam as crianças a tornarem-se alunos, com todas as normas de conduta e crenças que aí se implicam. Para isso, utilizam- se do contexto de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, entendendo ser esse o momento em que a cultura escolar "age" sobre as crianças, tornando-as alunos. Os componentes que fazem parte desse processo são variados e incluem desde a forma como a sala de aula é organizada e a mobília é disposta (carteiras arrumadas em fileiras e voltadas para a lousa, mesa do(a) professor(a) separada das carteiras dos alunos) até comportamentos que se espera que as crianças realizem ou não (não devem correr e gritar nas dependências da escola, devem pedir permissão para ir ao banheiro, devem andar em fila para se dirigir ao pátio ou a outros locais, entre outros).

Passados então os trabalhos que discutem de modo mais específico a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, me debruço agora aos autores que discutem os efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos para os

segmentos em questão: Correa (2011), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Sponchiado (2010).

O trabalho de Correa (2011) buscou analisar o processo de ampliação do Ensino Fundamental e suas consequências e efeitos para a Educação Infantil em um Sistema Municipal de Ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A autora enuncia os reflexos negativos da ampliação do Ensino Fundamental sobre a organização pedagógica da Educação Infantil, que passou a apresentar de forma mais intensa atividades mecânicas como cópia de letras e números. O argumento que sustenta tais atividades está em uma suposta responsabilidade do segmento na preparação para o Ensino Fundamental, que se tornaria mais necessária com a ampliação. Assim, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, da forma como vem ocorrendo, pode agravar problemas históricos no âmbito da Educação Infantil - como é o caso da confusão que se dá acerca da especificidade do segmento e seu papel frente ao Ensino Fundamental.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) investigam o processo de inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, e as implicações desse fato tanto para a Educação Infantil como para o próprio Ensino Fundamental. As autoras defendem que o trabalho realizado na etapa em questão deve atuar na superação da concepção dicotômica dos dois períodos. Para além disso, defendem uma atuação na organização dos segmentos "em termos de políticas e gestão pública, de propostas curriculares e de formação de professores e de todos os profissionais envolvidos neste trabalho" (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 69).

Por fim, Sponchiado (2010) realiza uma resenha da dissertação de mestrado de Silva (2009) - autora que se dedicou à análise dos efeitos da implementação do Ensino Fundamental de nove anos para a Educação Infantil. A autora relata a necessidade de debates e estudos acerca da articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no estado de Santa Catarina, pois a integração entre os segmentos se mostra incipiente até o momento. Além disso, reitera outras dificuldades e incertezas presentes no cenário da implantação, como a ampliação pouco significativa de vagas no segmento da Educação Infantil e a escolarização precoce das crianças com cinco anos de idade - que muitas vezes já estão frequentando o 1° ano do EF.

Uma questão que merece destaque ao se analisar o fenômeno da transição entre a

Educação Infantil e o Ensino Fundamental é o modo como os documentos oficiais concernentes à área lidam com a temática, dando espaço ou não para que ela apareça em suas proposições e recomendações. Nesse sentido, nosso olhar se volta a alguns deles, que serão analisados em ordem cronológica de publicação, sendo os mesmos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Será aqui apresentada, então, uma síntese do que tais documentos (PCNs, RCNEI, DCNs e BNCC) promulgam acerca do momento de passagem para o Ensino Fundamental, tendo em vista que os mesmos são tidos pelo Ministério da Educação (MEC) como os maiores orientadores das práticas pedagógicas das instituições escolares e dos professores que ali exercem seu trabalho. Além disso, dois outros documentos referentes ao cenário em questão entram também em discussão por tratarem da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sendo eles: o documento formulado pelo MEC e organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) intitulado "Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade", e a resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) aparecem como as primeiras grandes referências nacionais para o Ensino Básico promulgadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) - legislação que possui a função de organizar a estrutura da educação brasileira. O documento define a si próprio como:

> [...] um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível. [...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997, p. 10).

Outro documento promulgado pelo MEC que se encaixa no cenário em questão é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998). Dividido em três volumes (Introdução, Formação Pessoal e Social, Conhecimento de Mundo) e atuando como orientador das práticas pedagógicas a serem realizadas no segmento da

Educação Infantil, o documento faz referência ao momento de passagem ao Ensino Fundamental de modo rápido, em seu primeiro volume, no subtópico “Passagem para a escola”.

O RCNEI afirma que o momento de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é caracterizado por apresentar grandes mudanças e representar um marco significativo na vida da criança. Desse modo, podem ser geradas ansiedades e inseguranças, com as quais o professor de Educação Infantil deve lidar e estar atento desde o início do ano. Indica que podem ser realizadas algumas ações com vistas a diminuir tais sentimentos nas crianças, como visitas a escolas de Ensino Fundamental, entrevistas com professores e alunos do novo segmento, e a realização de um dia de convivência com uma turma de primeiro ano do EF. Além disso, pode ser benéfica a elaboração de um dia especial no qual ocorra um ritual de despedida, de modo que o momento de transição seja entendido pelas crianças como um evento significativo. De acordo com o documento, tais ações auxiliam-nas a encarar as futuras mudanças de forma positiva e demonstram que, embora haja perdas, existe também crescimento (BRASIL, 1998).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) fornecem orientações aos profissionais da Educação Infantil no que se refere à passagem das crianças ao Ensino Fundamental, além de conter recomendações específicas para o Ensino Fundamental de nove anos. Segundo o documento, em busca de analisar os processos vivenciados pela criança de forma contínua, devem ser criadas estratégias condizentes aos diversos momentos de transição por elas vividos. Assim, na passagem para o Ensino Fundamental fica como responsabilidade das instituições de Educação Infantil:

> [...] prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2013, p. 96).

As DCNs reiteram que as articulações do Ensino Fundamental com as demais

etapas da educação - Educação Infantil e Ensino Médio - assim como no próprio interior do segmento, se mostram um desafio importante a ser superado, pois elas são elementos importantes ao bom desempenho escolar dos alunos, assim como para a continuidade de seus estudos. O documento afirma que tais articulações podem ocorrer à medida que o Ensino Fundamental passe a integrar em suas práticas componentes que pertencem historicamente ao segmento da Educação Infantil, e traga para seu interior as preocupações próprias da maioria dos professores do Ensino Médio, tais como a imprescindibilidade de sistematização de conhecimentos, a preocupação com o desenvolvimento do raciocínio abstrato, dentre outras.

Adotando uma perspectiva de continuidade do processo educativo, o documento indica serem benéficas as estratégias, por parte do Ensino Fundamental, de absorver da Educação Infantil caracteres lúdicos, em especial para as crianças de seis a dez anos. Desse modo, reitera que a inclusão de tais estratégias pode tornar as aulas menos repetitivas e mais prazerosas e desafiadoras, fazendo com que os alunos participem mais ativamente.

As DCNs recomendam aos anos iniciais do Ensino Fundamental adotar práticas que levem as crianças a dispor de maior mobilidade em sala de aula, a explorar de modo mais intenso as diferentes linguagens artísticas, e a raciocinar sobre os materiais através do manuseio e da exploração de suas características e propriedades - isso tudo ao mesmo tempo em que sistematiza os conhecimentos escolares. O documento parece seguir o que é colocado pela resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010) - já comentada - no que diz respeito às orientações relativas à entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental, pois não só sugere a recuperação do caráter lúdico do ensino nessa nova etapa, como também afirma que, na passagem da EI para o EF, não devem ser ignorados os conhecimentos que a criança já adquiriu.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) é um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais para todas as etapas da Educação Básica e pretende guiar a produção dos currículos das escolas brasileiras nos próximos anos. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) serviram de base à produção da BNCC. É importante salientar que, com a implementação da BNCC, as DCNs passaram a atuar

apenas como referenciais não obrigatórios, assim como já acontecia com os PCNs e o RCNEI.

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta, em seu terceiro capítulo, um subtópico denominado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. A seção contém três páginas, e salienta a necessidade de atenção ao momento de passagem de um segmento para o outro, fazendo com que haja equilíbrio entre as mudanças que serão introduzidas, para que os processos de aprendizagem das crianças ocorram de forma contínua e integrada. Além disso, o documento reitera a importância de se incluir estratégias de adaptação e acolhimento, tanto para as crianças quanto para os educadores, “de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (BRASIL, 2017, p. 51). O documento também destaca as conversas, visitas e trocas de materiais entre os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental como itens facilitadores, que auxiliam as crianças a passarem por essas mudanças.

Cumprindo seu papel de definir e normatizar quais são as expectativas de aprendizagem dos diferentes períodos que compõem a Educação Básica, a BNCC define, nesse subtópico, a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências da Educação Infantil, ressaltando que essa síntese não é condição ou pré-requisito para a entrada no Ensino Fundamental, mas sim um fator indicativo dos objetivos que devem ser explorados na Educação Infantil e ampliados no Ensino Fundamental.

Tendo em vista que o objetivo aqui é analisar como o assunto da transição é abordado nos documentos oficiais do MEC - e não analisar as concepções pedagógicas que compõem tais documentos - não irei detalhar quais são as sínteses das aprendizagens esperadas para a Educação Infantil, apenas indicar que as mesmas estão agrupadas nos campos de experiências que compõem o segmento, ao passo que os componentes do Ensino Fundamental estão agrupados em áreas do conhecimento, tais como linguagens, arte, matemática, etc. Em relação a isso, o documento parece não oferecer subsídios aos educadores sobre como lidar com tais diferenças na organização estrutural curricular dos segmentos, que parecem grandes e, provavelmente, são sentidas pelas crianças que estão na etapa de transição entre os segmentos.

Deixando o cenário da BNCC - tão atual e ainda em discussão - e retornando um pouco na história das políticas públicas em Educação Básica, a ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos parece ter trazido à tona a necessidade de discussão mais aprofundada sobre a temática da transição, já que a implementação da lei n° 11.274/06 fez com que as escolas pertencentes ao segmento passassem a receber crianças aos seis anos de idade, fato novo que gerou muitas dúvidas e dificuldades. Desse modo, além do número de publicações relacionadas à temática da transição ter crescido, como se pode notar na revisão bibliográfica citada previamente - na qual mais de 30% das publicações referem-se de modo direto aos efeitos da ampliação do Ensino Fundamental na transição entre os segmentos - o Ministério da Educação publicou resoluções e orientações sobre o assunto. Tais publicações, ao versarem sobre a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, acabaram por auxiliar os profissionais envolvidos com o assunto da transição de modo geral, destacando a importância da articulação entre a EI e o EF.

A resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010) destaca justamente isso, ressaltando que os segmentos que compõem a Educação Básica devem ser bem conectados, o que inclui a passagem da Educação Infantil para o início do Ensino Fundamental, do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II e do Ensino Fundamental II para o Ensino Médio. O documento propõe que as ações pedagógicas ocorridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental reconheçam os conhecimentos que os alunos trazem consigo da Educação Infantil e recuperem os caracteres lúdicos próprios desse segmento.

O documento formulado pelo MEC e organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” é outro que se dedica ao assunto da ampliação do segmento e acaba, assim, abordando o assunto da transição. Kramer (2007), em um dos capítulos do documento, reitera que, apesar de Educação Infantil e Ensino Fundamental serem frequentemente separados e vistos pelos adultos e pelas instituições como opostos, não há fragmentação entre eles do ponto de vista da criança. De acordo com a autora, EI e EF são indissociáveis, pois ambos envolvem a experiência com a cultura e são instâncias de formação cultural, nas quais as crianças serão vistas como sujeitos sociais, de cultura e história.

2.2 - A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases téorico-conceituais

Tendo em vista o panorama exposto acerca da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - referente tanto às publicações recentes sobre o assunto como ao modo como o mesmo foi e continua sendo tratado nos mais diversos documentos oficiais promulgados pelo Ministério da Educação - passo agora a abordar a questão a partir de mais um enfoque, desta vez com delimitação conceitual e teórica específica: a Psicologia Histórico- Cultural. Entretanto, também empreendo aqui uma tentativa de diálogo com algumas outras concepções de infância, principalmente tendo em vista as discussões sobre o papel da educação na manutenção do passado e no respeito ao novo que surge na criança; e sobre espaços educacionais democráticos e os direitos da criança estabelecidos na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A Psicologia Histórico-Cultural possui como alguns de seus principais representantes os autores Lev Semenovitch Vigotski, Alexis Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, tendo seu nascimento e constituição no início do século XX na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). É de suma importância se atentar ao contexto social, político e histórico no qual os pesquisadores viveram para compreender sua obra, visto que as mudanças na sociedade soviética ocasionadas pela Revolução Russa, em 1917, influenciaram suas pesquisas de maneira decisiva.

Segundo Asbahr (2005), Vigotski possuiu como objetivo de seus estudos, desde o início, buscar compreender o que chamou de “crise da Psicologia”. O autor soviético salientou a incapacidade das abordagens psicológicas na criação de uma Psicologia Geral, defendendo o pressuposto de que a ciência psicológica passava por uma crise metodológica, cuja superação só poderia ser ocasionada através de uma metodologia científica com embasamento na história. Segundo ele, o fenômeno psicológico não poderia ser explicado em sua totalidade pelas teorias idealistas, tampouco pelas teorias mecanicistas. A solução se encontrava, desse modo, na proposição de uma psicologia de ordem marxista, e o autor encontrou no materialismo histórico-dialético o estofo filosófico que lhe permitiu analisar o psiquismo humano para além de seu caráter fenomênico, indo em direção às suas determinações essenciais.

O materialismo histórico-dialético possui em seus fundamentos a concepção do homem como ser subjugado às condições históricas e sociais às quais está inserido. É através do trabalho *social*, atividade em que transforma coletivamente a natureza com vistas a satisfazer suas necessidades, que o homem – em um processo dialético e histórico – acaba por também se transformar. As transformações ocasionadas a partir desse processo referem-se à complexificação e modificação qualitativa dos processos psíquicos e dos mecanismos de captação da realidade material do homem. De acordo com Marx (1983, p. 149):

> Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo sua própria natureza.

Segundo Martins (2007), a partir do momento histórico em que surge o trabalho social, o desenvolvimento do homem e de sua consciência passa a se ligar de forma definitiva à vida em sociedade, já que o trabalho é realizado coletivamente. Isso inclui a evolução biológica - que não deixa de existir e ser importante, mas perde seu papel de única e principal determinante do desenvolvimento psíquico. É a vida em sociedade que passa a estabelecer as funções próprias humanas que, por sua vez, ganham contorno no desenvolvimento da consciência, instância que realiza a mediação entre a realidade objetiva e a intencionalidade psíquica.

Ainda de acordo com a autora, toda ação que seja genuinamente humana implica "a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social" (MARTINS, 2007, p. 42). Ou seja, ao realizar o trabalho, o homem se vê envolto em uma atividade que é ao mesmo tempo subjetiva/ideal e objetiva/real, denominada *práxis*. Nesse sentido, diferencia-se do restante dos animais, que não possuem a dimensão ideal em sua atividade, pois não a planejam conscientemente, em um processo no qual o produto que almejam é idealizado anteriormente à ação que irá satisfazer suas necessidades. Tais características são exclusivas do fazer humano, e responsáveis pelo salto qualitativo que garantiu ao homem posição diferenciada dentre o restante dos animais.

Ainda sobre o método materialista histórico-dialético, Pasqualini e Martins (2015) reiteram que o mesmo "visa à captação e reprodução do movimento do real no pensamento" (p. 362). O conhecimento humano é compreendido como uma reconstrução da realidade objetiva no plano ideal, ou seja, no pensamento. Na medida em que o método propõe, como tese basal, a materialidade dos fenômenos, a Psicologia Histórico-Cultural, tendo o mesmo como pressuposto filosófico, compreende o psiquismo como "imagem subjetiva da realidade objetiva", como enunciam Pasqualini e Martins (2015, p. 362). Ele é, ao mesmo tempo, em sua dialeticidade, real e ideal, subjetivo e objetivo.

Compreender o psiquismo e o conhecimento humano em sua materialidade, o que pressupõe a reconstrução do plano real no plano ideal, é apenas uma das formas pelas quais o método materialista histórico-dialético se mostra na psicologia de Vigotski e seus colaboradores. A Psicologia Histórico-Cultural traz em si, nos estudos de seus autores sobre a consciência humana e o desenvolvimento psíquico, o estofo filosófico do materialismo histórico-dialético, não realizando, entretanto, uma sobreposição da teoria filosófica na teoria psicológica, mas utilizando-se dos postulados do método marxista para conhecer o psiquismo humano - como já dito. Assim, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, inclusive as contribuições que a teoria fornece para analisar o problema de pesquisa da presente dissertação, não se apartam do método marxiano, mas, pelo contrário, o trazem "dentro de si".

Vigotski e os outros autores da Psicologia Histórico-Cultural se apropriam, assim, de alguns conceitos considerados basais na obra de Marx, citados acima: 1. O trabalho como atividade vital humana; 2. O homem como ser determinado histórico e socialmente; e 3. O psiquismo humano como reflexo ideal da realidade objetiva, estabelecido dialeticamente através da atividade humana. Resta-me, neste momento, questionar de que modo esses referenciais tomam forma na Psicologia Histórico-Cultural.

O processo de desenvolvimento psíquico é sempre *ativo* do ponto de vista do homem que, com vistas a assimilar os objetos fruto do desenvolvimento histórico, necessita desenvolver em relação a eles uma atividade considerada adequada por reproduzir, em sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada nestes objetos (LEONTIEV, 1978). O conceito de *atividade* mostra-se, assim, como um dos pilares fundamentais ao estudo do desenvolvimento psíquico humano.

É somente através da atividade, mediada pelos adultos que participam do mundo

que a rodeia, que a criança consegue se desenvolver em sua plenitude; ela se apropria das objetivações concretizadas pelas gerações anteriores que lhe são apresentadas, e desenvolve em relação às mesmas uma atividade considerada apropriada. Assim, a criança faz uso da herança genética e do aparato biológico que carrega consigo para ir além, se desenvolvendo através de seu "ser e estar no mundo", de modo social e histórico.

O conceito de mediação é essencial ao entendimento do que é a atividade, tendo em vista que não é possível para a criança se apropriar das formas humanas de comportamento sem o exemplo do outro. Nesse sentido, realiza a mediação não somente o adulto, mas qualquer outro ser humano que já tenha avançado no processo de apropriação do comportamento/objeto/conceito, o que inclui as próprias crianças. Realizar a mediação *significa* auxiliar o outro a desenvolver sua atividade, respeitando o tempo e a individualidade desse outro e dando espaço a seu protagonismo. Realizar a mediação *não significa* impor ao outro o seu modo de fazer, não permitindo o aparecimento do novo, daquilo que é singular a outra pessoa e que só surge quando não há lugar para o autoritarismo.

Parece ser delicada e tênue a linha que separa a mediação (aquilo que dá lugar ao singular do humano e permite o aparecimento do novo ao mesmo tempo em que apresenta as formas humanas de ser e estar no mundo) e a intervenção descuidada, e, muitas vezes, autoritária, na qual não há preocupação com o processo, mas somente com os resultados. Na obra "A crise na educação", Arendt (2005) realiza uma defesa da noção de autoridade do educador no ato de ensinar, sem confundir tal noção, todavia, com as concepções ligadas ao uso do termo "autoritarismo". Sua discussão aproxima-se muito do que está sendo debatido aqui, apesar da filósofa alemã dedicar seus escritos a outras temáticas e correntes de pensamento.

A autora refuta ideias que tomam um "mundo da criança" e a noção de que elas próprias são seres autônomos, que se devem deixar governar por si próprias. Tais concepções tomam o grupo das crianças como aquele que possui a autoridade necessária para "permitir dizer a cada criança o que ela deve ou não fazer" (ARENDT, 2005, p. 31). Segundo a autora, esses referenciais fazem com que o papel do adulto passe a ser o de um simples espectador desse processo, privado do contato com a criança e, no máximo, impedindo que lhe aconteça algo de ruim, como algum tipo de acidente.

Arendt (2005) posiciona o papel e a responsabilidade do adulto em outro lugar que não esse, portanto. A autora parece tomar especial cuidado em defender a preservação das relações orgânicas que se dão entre adultos e crianças - que não estão separados em mundos particulares. Ao contrário, ao participarem e atuarem igualmente como seres pertencentes ao mesmo mundo e à mesma cultura, o adulto e a criança interagem, assumindo, nesse processo, diferentes papéis e posições. Portanto, a tentativa artificial de manter as crianças afastadas dos adultos culmina na quebra das relações naturais que se dão entre ambos, e que consistem, segunda a autora, "em aprender e ensinar". Quais são as outras especificidades desta relação e de que modo as responsabilidades e o papel do adulto aí se colocam? Os conceitos de *autoridade* e *tradição*, presentes na obra da autora, podem fornecer interessantes respostas a essa questão.

De acordo com Arendt (2005), os pais assumem uma dupla responsabilidade através da educação: tanto pela vida e desenvolvimento de seus filhos como pela continuidade do mundo. É nesse sentido que se inserem os conceitos em análise: a responsabilidade pelo mundo, inerente ao educador, toma a forma de autoridade. O adulto, ao introduzir a cultura e o mundo tal como ele é às crianças se torna uma espécie de representante desse mundo e, nesse sentido, deve assumir responsabilidade por ele, mesmo quando o deseja diferente do que é. Desse modo, "sua autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo" (ARENDT, 2005, p. 43).

O passado toma, nesse processo, lugar de destaque, pois o educador, ao apresentar às crianças o mundo tal como ele é e assumir responsabilidade pelo mesmo, faz uso de uma atitude de conservação da tradição, necessária para a educação. A autoridade do educador e sua postura frente ao passado estão intimamente ligadas e, desse modo, a crise de autoridade na educação está também ligada à crise da tradição, ou seja, da relação da comunidade com o passado.

Nesse sentido, o educador possui a missão de estabelecer uma ponte entre o antigo e o novo, isto é, entre a cultura - e todo o passado e tradição que é carregado junto a ela - e a novidade que se manifesta na singularidade das crianças que estão vivenciando o mundo como algo novo e produzindo impressões próprias a partir disso. Pensa-se que a missão exposta exige dos adultos que educam as crianças um duplo desafio e uma dupla responsabilidade: eles devem tanto respeitar o passado e a tradição, como estar abertos ao

novo que se manifesta na criança, ao qual talvez não estejam habituados.

As relações travadas entre adultos e crianças devem ser então pensadas sob o espectro de que ambos não pertencem a mundos distintos, mas sim a um mesmo cenário no qual o passado e o futuro se relacionam dialeticamente. A responsabilidade do adulto está aí então colocada, tanto no cenário mais geral da educação como no caso dos brinquedos e das brincadeiras realizados pelas crianças - os quais serão discutidos mais adiante.

As afirmações da filósofa alemã mostram relevância ainda hoje ao pensarmos no papel do adulto que está com a criança e tem a importante missão de lhe apresentar o mundo, seja esse adulto pai/mãe, professor(a) ou qualquer outro familiar ou ente querido. Como já dito, sob a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano, ao apresentar o mundo à criança e inseri-la na cultura, esse adulto realiza a mediação, auxiliando-a em sua atividade. Nisso está presente a relação dialética entre conservar o velho e permitir que o novo apareça, ou seja, conservar a cultura e a tradição construída pela humanidade, respeitando, entretanto, a novidade que se manifesta na criança - justamente o que faz o "mundo girar" e a humanidade não se estagnar.

Voltando ao conceito histórico-cultural de atividade, Kozulin (2002) enuncia que, para Vigotski, a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência é construída em um processo que ocorre primeiramente no plano externo, ou interpsíquico, para, em seguida, concretizar-se no plano interno, ou intrapsíquico. A atividade toma forma, dessa maneira, como uma das categorias centrais no estudo do desenvolvimento dos processos psíquicos, chegando Leontiev a desenvolver, em relação a esse ponto, a chamada "Teoria da Atividade".

Para melhor compreender a atividade e suas implicações com o desenvolvimento psíquico do ser humano, é importante também saber que a natureza objetal da mesma está ligada de modo intrínseco à esfera das emoções e necessidades. A Psicologia Histórico- Cultural entende a necessidade como condição indispensável para a realização de qualquer atividade, seja ela individual ou coletiva. Porém, a necessidade não é capaz de provocar, sozinha, a atividade. É preciso que ela encontre um objeto que lhe corresponda, pois, somente assim, ela pode cumprir seu papel de orientar e regular a atividade humana (ASBAHR, 2005).

A origem das necessidades que movem o ser humano e sua atividade encontra-se na própria natureza, que é transformada pelo homem através do trabalho, em um processo em que o próprio ser humano também se transforma e novas necessidades são criadas – como já exposto anteriormente. É no decurso da história da humanidade que estas necessidades são criadas e modificadas, juntamente com a atividade humana, adquirindo caráter histórico- social.

Uma necessidade humana somente pode ser satisfeita quando um objeto que lhe corresponda é encontrado, e a isso chamamos de motivo (ASBAHR, 2005). O motivo é aquilo que articula a necessidade ao objeto e, desse modo, impulsiona, dirige e regula a atividade, sendo sua gênese. Além disso, a atividade caracteriza-se por apresentar uma estrutura de ações e operações que a compõem. Nesse sentido, do mesmo modo como a atividade se relaciona com o motivo, as ações se relacionam com os objetivos da atividade.

O autor soviético enuncia que alguns tipos de atividade são principais em certos estágios da vida do indivíduo, pois representam maior importância para seu desenvolvimento subsequente, enquanto que outros tipos de atividade acabam sendo menos importantes. As atividades consideradas principais possuem três características que lhe são pilares: são as atividades a partir das quais surgem e são diferenciados outros tipos de atividades; são aquelas nas quais se desenvolvem algumas funções psíquicas específicas, tais quais a imaginação e a memória; são as atividades das quais dependem as mudanças psicológicas mais decisivas da personalidade da criança em certos momentos de seu desenvolvimento (LEONTIEV, 2010).

As atividades principais, dadas as suas características, possuem papel fundamental na chamada *periodização do desenvolvimento psíquico infantil* - termo que faz referência à organização dos estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa ao longo de sua vida - estágios esses que não são naturais e/ou universais, mas dependem das condições históricas de vida e educação da criança, tendo em vista que o desenvolvimento psíquico é entendido para a Psicologia Histórico-Cultural não só como um fenômeno social, mas também histórico.

Segundo Pasqualini (2009), a Psicologia Histórico-Cultural nega a análise do desenvolvimento psíquico infantil como um processo determinado por forças naturais, no qual as fases ou estágios seguem-se de modo fixo e universal. Todavia, apesar de realizar

essa negação, não abandona ou deixa em segundo plano o problema da periodização. A análise histórica dos estágios ou fases do desenvolvimento revela que os mesmos delineiam-se ao longo da história da humanidade, em um processo no qual o lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais está sempre se alterando.

As idades que compõem a periodização proposta por Vigotski e elencadas por Pasqualini (2009, p.36) são: "crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do 1º ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos 13 anos; puberdade e crise dos 17 anos". A autora realiza, em seu trabalho, uma completa abordagem de cada uma dessas idades, utilizando-se dos manuscritos produzidos nos últimos anos de vida de Vigotski (1932 a 1934) e da transcrição das conferências por ele elaboradas entre os anos de 1933 e 1934, componentes da obra *Problemas de la psicología Infantil*.

Pasqualini (2009) reitera que, apesar de inacabadas, as proposições de Vigotski acerca da periodização evidenciam uma tentativa clara de construção de categorias e de uma metodologia necessária à análise do desenvolvimento infantil em uma perspectiva histórico- cultural e dialética. Leontiev (1978) e Elkonin (1998) seguem a linha sugerida pelo autor ao abordar a temática da periodização, propondo a tese de que os estágios de desenvolvimento são caracterizados por uma atividade principal ou dominante específica, cujas características já foram expostas anteriormente.

As contribuições trazidas por Leontiev e Elkonin referem-se, em linhas gerais, à proposição da brincadeira infantil, da atividade de estudo e do trabalho como as atividades principais presentes nas condições histórico-sociais da URSS - realizada por Leontiev (2010) - e a uma definição mais aprofundada das épocas e períodos do desenvolvimento infantil, proposta por Elkonin (1987). Em relação a esse último, o autor propõe um esquema de periodização composto por três épocas, cada uma delas composta por dois períodos (e duas atividades principais).

A primeira época (primeira infância) é constituída pelo período da atividade de comunicação emocional direta com os adultos (primeiro ano de vida) e pelo período da atividade objetal manipulatória (primeira infância); a segunda época (infância) compreende o período do jogo de papéis (idade pré-escolar) e o período da atividade de estudos (idade escolar); e a terceira época (adolescência), pelo período da comunicação íntima pessoal (adolescência inicial) e pelo período da atividade profissional e de estudo

(adolescência). Tendo em vista que o objeto de estudo da presente dissertação é a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, os períodos que possuem aqui maior relevância são, precisamente, a idade pré-escolar e idade escolar, da qual são atividades principais, respectivamente, o jogo de papéis e a atividade de estudo.

Na idade pré-escolar, o jogo protagonizado atua como *atividade-guia*, ou seja, como a atividade que direciona as mudanças psíquicas mais decisivas deste período e promove as premissas necessárias na formação de novos tipos de atividade. O jogo protagonizado, ou brincadeira de papéis, de acordo com explicação de Elkonin (1998) é a atividade na qual a criança orienta-se nos sentidos mais fundamentais da atividade humana. O autor afirma que, através dos procedimentos nos quais as crianças assumem os papéis sociais dos adultos, são modeladas por elas as relações entre as pessoas.

Ao falar sobre a brincadeira infantil e o brinquedo, Vigotski (1984) primeiramente refuta teorias que realizam uma "intelectualização pedante da atividade de brincar" (VIGOTSKI, 1984, p. 62). Segundo o autor soviético, tais elaborações teóricas frequentemente descrevem o desenvolvimento da criança como sendo o desenvolvimento de suas funções intelectuais; a criança é então tomada como um teórico, caracterizada pelo nível de desenvolvimento superior ou inferior, deslocado de um estágio para o outro. Ao introduzir o tema da brincadeira infantil com essa crítica específica, penso que Vigotski (1984) faz um alerta também a alguns teóricos que pesquisam a partir do aporte da Psicologia Histórico-Cultural e outras correntes de pensamento - que, muitas vezes, deixam de lado o campo das necessidades e afetos que movem a criança a ser ativa no mundo, tendendo a intelectualizar seu desenvolvimento de forma *não dialética*.

Sendo assim, se atentar ao caráter especial das necessidades que movem a criança parece ser imprescindível para compreender a brincadeira e outros tipos de atividades infantis. Vigotski (1984) pontua que, na idade pré-escolar, surge uma grande quantidade de desejos não realizáveis de imediato, diferentemente do que acontece quando a criança é muito pequena e sua tendência é satisfazer seus desejos de forma imediata. Assim, no início da idade pré-escolar, quando começam a surgir esses desejos que não pode ser satisfeitos rapidamente (por exemplo, o desejo de cozinhar como seu pai cozinha) e ainda assim permanece a característica do estágio anterior, o comportamento da criança se altera. Ela resolve esse "impasse" se envolvendo em uma atividade em que os desejos não realizáveis podem ser satisfeitos com o auxílio da imaginação; atividade essa

chamada de brincadeira. Isso não quer dizer, entretanto, que a criança entenda as motivações que dão origem à brincadeira.

Vigotski (1984) enuncia que a situação imaginária de qualquer forma de brincadeira contém em si regras de comportamento, embora possa não ser uma brincadeira com regras estabelecidas a priori. Ele dá o exemplo de duas crianças, em que uma se imagina como mãe, enquanto que a outra é a filha criança; nessa situação elas obedecem, portanto, aos modelos e regras de comportamento que conhecem sobre filhos e pais. Especificamente no caso da criança que brinca de ser filha/criança, ela brinca do que já é verdadeiro, a diferença é que, na situação da brincadeira, ela tenta ser o que pensa que uma filha deveria ser, enquanto que, em sua vida, comporta-se sem se preocupar com isso. De acordo com o autor, "sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras - não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária" (VIGOTSKI, 1984, p. 63).

A concepção da brincadeira como essa atividade na qual a criança entra em contato com os elementos da cultura e das relações sociais agindo em relação a eles a partir de tendências internas está presente em outras investigações teóricas, como nas elaborações de Benjamin (2002) e Winnicott (1975). Porém, existem diferenças no entendimento do que constitui essas tendências internas e da relação delas com o mundo externo à criança, da cultura.

Como já dito, para Vigotski (1984), primeiramente a brincadeira envolve regras, mesmo que encobertas, em um processo no qual inicialmente há predominância da situação imaginária e, com o passar do tempo e desenvolvimento da criança, predominância das regras. Além disso, a brincadeira promove mudanças e transformações internas no desenvolvimento da criança devido ao fato de que, nela, os objetos perdem sua força determinadora das ações, e, assim, a criança brinca priorizando o significado ante à ação (quando, por exemplo, um pedaço de madeira "torna-se" um cavalo), ao contrário da "vida real", na qual a ação domina o significado. Por último, Vigotski (1984) pontua dois paradoxos na situação da brincadeira: o primeiro deles é o fato de, nela, a criança operar com um significado alienado em uma situação real; e o segundo é que, na brincadeira, ao seguir o caminho do prazer e do que ela mais gosta de fazer, ela segue também por um caminho difícil, no qual se subordina a regras e renuncia

à ação impulsiva.

Benjamin (2002) é um autor que tratou do tema da brincadeira infantil em algumas de suas elaborações teóricas. Para o filósofo, assim como para Vigotski, o mundo dos objetos da cultura e das relações sociais travadas pelos adultos atrai a criança e a leva a brincar. Benjamin (2002), entretanto, reitera que o interesse da criança não reside em reproduzir aquilo que o adulto faz, mas sim em estabelecer novas relações através de suas brincadeiras, "com isso as crianças formam seu próprio mundo das coisas, um pequeno mundo inserido no grande" (BENJAMIN, 2002, p. 103). De acordo com Sekkel (2016), as concepções teóricas sobre o brincar de Benjamin (2002) e Winnicott (1975) se aproximam, existindo grande sintonia entre os dois teóricos. Segundo a autora, ambos abordam em suas obras o mesmo movimento realizado pela criança: transportar para a brincadeira fragmentos da realidade que a rodeia, reinventando, a partir disso, um mundo próprio.

Apesar de compreender a brincadeira infantil de modo distinto de Vigotski, Benjamin (2002) pode fornecer contribuições interessantes à discussão sobre as responsabilidades e o papel do adulto no caso dos brinquedos e das brincadeiras, mais especificamente. O pensador alemão reitera, em sua obra "O brinquedo e a brincadeira: observações sobre uma obra monumental" (BENJAMIN, 1987), o condicionamento do brinquedo pela cultura econômica e técnica de certa comunidade. É, desse modo, a cultura dos adultos que produz e determina os brinquedos que serão comprados e dados às crianças como objetos de recreação. Apesar disso, em sua singularidade, a criança pode passar a transformar a natureza daqueles brinquedos. Em outras palavras, seu caráter particular e, para retomar a discussão acima realizada, novo, faz com que a tradição e o antigo se reconfigurem e apresentem novas facetas. Tal fenômeno somente ocorre e se mostra tão importante devido ao fato de que há sempre um confronto entre as gerações anteriores e atuais, como destaca Benjamin (1987, p. 250):

> O mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles; o mesmo ocorre com suas brincadeiras. É impossível situá-las num mundo de fantasia, na terra feérica da infância pura ou da arte pura. Mesmo quando não imita os utensílios dos adultos, o brinquedo é uma confrontação - não tanto da criança com o adulto, como deste com a criança. Não são os adultos que dão em primeiro lugar os brinquedos às crianças?

O autor deixa claro, no trecho acima, a espécie de tensão existente entre antigo e

novo, ou entre passado e futuro no desenvolvimento da criança e na sua relação com os brinquedos, as brincadeiras e a própria educação. Tal característica não deve ser nunca ignorada ou levada em menor consideração, mas sim, ao contrário, deve ocupar lugar de destaque ao se pensar nas responsabilidades e no papel do adulto em meio a este processo. O adulto ocupa, no cenário em questão, papel importante, apesar de não determinar o uso que será feito do brinquedo e as brincadeiras que serão realizadas pela criança.

Por sua vez, a atividade de estudo, de acordo com Davidov (2008), é aquela por meio da qual a criança, através da mediação do professor, se apropria de forma sistemática do conteúdo das formas desenvolvidas de consciência social (ciência, arte, filosofia) e das habilidades necessárias para agir nessas esferas da prática social, ou seja, se apropria do conhecimento teórico. Conforme o autor, a criança não apresenta já no início de sua vida escolar essa apropriação como uma necessidade, sendo ela formada no próprio processo de assimilação dos conhecimentos teóricos elementares, realizado através das ações de estudo mais simples e mediadas pelo professor.

Na acepção proposta por Davidov (2008), a atividade de estudo requer que a criança realize certas ações dirigidas a resolver determinada tarefa elaborada pelo professor, visando à assimilação de conceitos teóricos que proporcionem o domínio do conteúdo estudado, o que envolve não apenas ações de estudo, mas também ações de avaliação e controle. Isso significa que na atividade de estudo a criança precisa estabelecer uma relação intencional e consciente com o objeto de aprendizagem. Em outras palavras, ela estabelece para si mesma de forma consciente o objetivo de aprender algo que ainda não domina.

É importante compreender que a atividade de estudo não “surge” ou “irrompe” repentinamente após a transição à idade escolar, mas vai sendo gestada no período anterior do desenvolvimento – princípio válido para todas as atividades que desempenham o papel de guia da evolução do psiquismo em diferentes períodos. Assim, como já indicado, podem ser formadas, durante o momento em que a criança se encontra na Educação Infantil, algumas pré-condições necessárias ao desenvolvimento da atividade de estudo, entendidas como premissas psicológicas para a formação dessa atividade na criança.

Um último ponto que considero relevante à discussão sobre a transição entre a

Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi trazido, entre outros, por autores como Rosemberg e Mariano (2010), e diz respeito ao tema da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança e algumas de suas repercussões em terras brasileiras, principalmente tendo-se em vista que o documento inspirou a elaboração do art. 227 da Constituição Brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

De acordo com Rosemberg e Mariano (2010), a Convenção de 1989 possui como característica inovadora o fato de que, em relação às declarações internacionais, reconheceu à criança e ao adolescente todos os direitos inscritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), o que inclui os direitos de liberdade, até então reservados aos adultos. Entretanto, o documento de 1989 reconhece a especificidade da faixa etária e, nesse sentido, adota uma concepção similar à Declaração dos Direitos da Criança de 1959, dizendo que, tendo em vista sua falta de maturidade física e intelectual, a criança necessita tanto de proteção como de cuidados especiais.

A Convenção de 1989 provoca discussões devido a algumas das particularidades e tensões que lhe são próprias, divididas em duas perspectivas: a primeira delas diz respeito ao fato do documento possuir pretensões universais, porém, apresentar viés ocidental devido ao foco nos direitos individuais; além disso, a Convenção promulga simultaneamente os direitos infantis à participação, provisão e proteção, o que pode ser visto como algo conflituoso. Especialmente em relação a essa última, parece existir intenso debate entre teóricos que, por um lado, defendem a vertente da proteção e, por outro, possuem compromisso com o lado da participação (ROSEMBERG, MARIANO, 2010).

A tensão intrínseca ao texto da Convenção, relativa à dualidade entre os direitos participação/proteção, amplia-se devido ao caráter de força de lei que o documento passa a ter nos países que optam por ratificá-lo. Assim, foram grandes os números de discussões e debates que surgiram nos países que adotaram a Convenção, assim como as dificuldades em sua implantação (ROSEMBERG, MARIANO, 2010). As autoras fornecem o exemplo da França, na qual foi criada durável polêmica a respeito da representação da criança como sujeito de direitos e os desacertos que poderiam ser acarretados caso tal representação não fosse sujeita a uma crítica análise sobre as condições necessárias para sua real efetivação.

Em relação ao Brasil, primeiramente as autoras deixam claro que o número de

publicações e discussões sobre a temática da Convenção é pequeno, além de recente. Rosemberg e Mariano (2010) afirmam que as condições econômicas, sociais e políticas que diferenciam nosso país do hemisfério norte podem justificam as especificidades do debate brasileiro sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, tendo em vista que existe um expressivo percentual de crianças brasileiras que vivem abaixo da linha da pobreza. Fazendo referência à Marchi (2009): "no Brasil, trata-se ainda de garantir igualdade entre crianças. A igualdade da criança na relação com o adulto enfatizada por Renaut - ou seja, enquanto um ser livre - resta, por motivos macroestruturais, em segundo plano na sociedade brasileira".

As autoras reiteram, entretanto, a necessidade de discussão sobre o assunto, considerando-se especialmente, para além da vulnerabilidade inerente a crianças e adolescentes, a vulnerabilidade estrutural colocada para ambas as etapas - decorrente principalmente em razão da posição socialmente subordinada da infância. Concebem os direitos de liberdade como um ideal a regular as relações entre adultos e crianças, tanto no espaço público como no privado (quando em contato com a família). Entretanto, pontuam que tais direitos se veem, no momento, modificados e ressignificados pelas políticas públicas e condições estruturais consequentes do fato da infância estar subjugada a uma posição de subordinação.

As decorrências do tema para a Educação Infantil e início do Ensino Fundamental se fazem presentes, devendo ser também analisadas quando pensamos sobre a transição entre os segmentos de ensino. Em que medida as crianças participam da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Tendo em vista que, muitas vezes, lhe são negados até mesmo os direitos da comunicação e do esclarecimento sobre o processo em que se encontram e a nova etapa de ensino, o que dizer do direito de participar da tomada de decisões? Nesse sentido, discutir os pressupostos contidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) pode permitir a promulgação de políticas públicas nas quais a participação infantil se faça presente.

A apresentação do panorama de publicações recentes sobre o tema e do modo como o mesmo é tratado nos documentos oficiais, assim como a exposição acerca dos principais conceitos relativos ao desenvolvimento humano para a Psicologia Histórico-Cultural é importante, pois auxilia no estudo da transição entre os segmentos, tendo em vista que são inúmeros os aspectos incluídos no processo de passagem da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental. Além disso, a síntese provisória oferecida pelos autores da Escola de Vigotski, bem como as contribuições de pesquisadores contemporâneos como Martins (2007, 2013), Asbahr (2005) e Pasqualini (2009), auxiliam no avanço da produção de conhecimento sobre essa problemática, para a qual espero trazer relevantes contribuições com a pesquisa.

3. METODOLOGIA

Ao buscar as vias metodológicas pelas quais seria possível analisar o problema da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, encontrei a "figura" da Creche Oeste - instituição que me foi apresentada através de minha orientadora, ex-diretora do local e figura presente em sua memória. Pensamos que a presença da Creche Oeste poderia não só permitir, mas também enriquecer a investigação de meu objeto de estudo, tendo em vista que a creche se constitui atualmente como uma instituição dotada de significativo valor histórico, político e social na área da Educação Infantil - características que serão melhor explicadas abaixo. Sendo assim, pensamos que a inclusão da instituição nos objetivos da pesquisa poderia trazer grandes contribuições à análise do problema da transição entre os referidos ciclos.

Nesse sentido, para entender como a creche lidava com o objeto de estudo da transição, penso que é preciso dar um passo atrás e compreender a Creche Oeste como a instituição educacional que foi. Sendo assim, será aqui reservado um espaço para apresentação da instituição, no qual exponho alguns de seus aspectos históricos, estruturais e políticos, abarcando momentos que vão desde antes de seu surgimento até o cenário atual, no qual a creche se deparou com um fechamento forçado por parte da Reitoria, vendo-se obrigada a fechar as portas. Escolho apresentar esses traços - que, de modo algum, representam tudo o que a instituição fez e representa, se constituindo apenas em uma pequena parte disso - pois penso que a pesquisa realizada na Universidade pública possui um compromisso político com as instituições ou indivíduos que contribuem em suas investigações. No meu caso, ao apresentar um pouco da história da Creche Oeste e de suas singularidades, almejo que o presente trabalho ultrapasse o objetivo de analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, podendo também destacar o difícil momento político em que a creche se encontra, assim como a importância do trabalho pedagógico que a instituição realizou ao longo de seus quase trinta anos de funcionamento.

Em seguida à apresentação da instituição, será realizada a exposição do método e dos procedimentos metodológicos que foram realizados com vias a cumprir o objetivo de analisar como era pensada e trabalhada a questão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na Creche Oeste.

3.1. Adentrando no espaço da Creche Oeste

O objetivo do presente trabalho é discutir a temática da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando dar voz a alguns educadores que trabalharam na Creche Oeste, de modo a conhecer como a instituição lidava com esse momento específico. Assim, é necessário que conheçamos melhor a creche em sua *historicidade*, o que inclui o período que vai desde sua inauguração até seu recente fechamento, ocorrido em janeiro de 2017, momento em que se inaugura a luta pela sua reabertura. Além disso, é pertinente examinar os aspectos *estruturais* de funcionamento da instituição, pois eram eles que forneciam o contexto para que as práticas pedagógicas fossem planejadas e executadas - o que incluía as práticas relacionadas à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Abordar a história da Creche Oeste envolve ir além de seu terreno e voltar-se à própria trajetória da rede de creches e pré-escolas da USP - da qual a Creche Oeste faz parte. Vieira (2013) discute que a formação das creches universitárias do estado de São Paulo fez parte do movimento de mobilização dos funcionários em prol de atendimento para seus filhos durante suas jornadas de trabalho nas universidades, sendo tal movimento reflexo de uma tendência maior de luta por creches que acontecia no país, que contava com a participação proeminente das mães trabalhadoras.

A autora faz referência a dois episódios específicos que ilustram o movimento de reivindicação por creches no local de trabalho na cidade de São Paulo: o movimento de Luta por Creches, em 1970, que exerceu uma forte pressão política sobre o poder público; e um movimento de funcionários, docentes e estudantes, ocorrido na Universidade de São Paulo no ano de 1975, em busca da construção de creches em seu local de trabalho. Nota-se, assim, que a implementação do programa de creches na Universidade de São Paulo - assim como nas outras universidades públicas paulistas - traz consigo uma longa trajetória de luta e reivindicação da comunidade universitária.

Segundo Palmen (2005), o movimento de reivindicação por creches na Universidade de São Paulo se inicia no ano de 1965, quando um grupo de funcionárias da reitoria encaminha ao Reitor um pedido formal de construção de um espaço no qual pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. No ano de 1975 acontece em frente ao prédio da Reitoria da USP uma passeata, conhecida posteriormente como “Passeata dos Bebês”, realizada por funcionários, docentes e estudantes que, ao lado de seus filhos,

se dirigiram até o local com o objetivo de reivindicar o oferecimento de creches no interior da Universidade. Em razão do protesto, a Reitoria entra em contato com a antiga COSEAS - Coordenadoria de Saúde e Assistência Social, com um pedido de anteprojeto de elaboração de creche. Apesar de o projeto ser iniciado nesse mesmo ano, é interrompido no ano seguinte, em 1976, devido a ordens financeiras. É retomado no ano de 1979, período no qual é iniciada a construção do prédio para atendimento de 200 crianças - projeto que, por sua vez, também é interrompido (KISHIMOTO, 1999).

É apenas no ano de 1982, após sete anos do início do projeto e quase 20 anos de reivindicações populares, que o projeto de creche é retomado e a primeira creche é inaugurada, denominada posteriormente Creche Central. A partir disso, no ano de 1986 entra em vigor uma nova administração da COSEAS e dá-se início à política de expansão das creches universitárias. No ano de 1990 é inaugurada a Creche Oeste - objeto de nosso estudo e análise. Além da Creche Oeste, no ano de 1987 a COSEAS passa a administrar também a creche da Faculdade de Saúde Pública (PALMEN, 2005).

Nota-se, assim, que apesar do movimento de reivindicação de creches ter se desenvolvido na Universidade de São Paulo anteriormente à década de 1970, é somente com o movimento macro de reivindicações populares que ocorre nessa década que a implantação efetiva da primeira creche se dá no *campus* paulistano do Butantã, seguida pelo desenvolvimento das outras unidades, incluindo também a Creche Carochinha, em Ribeirão Preto, no ano de 1985; e o Centro de Convivência Infantil de São Carlos, também em 1985.

No contexto de criação e desenvolvimento das creches universitárias surge a figura da Divisão de Creches da USP, que é a responsável pela rede do programa de creches da Universidade, atualmente subordinada à Superintendência de Assistência Social (SAS). Anteriormente, entretanto, esteve vinculada ao Instituto de Saúde e Serviço Social (ISSU), do qual se originou a Coordenadoria de Saúde e Assistência Social (COSEAS), nomeada assim até o ano de 2011, quando tornou-se Superintendência, de modo a responder às diretrizes políticas da Universidade.

Atualmente, a Divisão de Creches da USP, subordinada à Superintendência de Assistência Social (SAS), atende às duas creches localizadas na cidade de São Paulo/SP, sendo elas: a Creche Cidade Universitária, no *campus* Butantã; e a Creche Saúde, na Faculdade de Saúde Pública. Porém, há alguns anos atrás o panorama era diferente, e as

creches atendidas eram cinco: Creche Central, Creche Oeste, Creche Saúde, Creche Carochinha, no *campus* de Ribeirão Preto, e Creche São Carlos, localizada no *campus* de São Carlos.

No ano de 2017, com o fechamento da Creche Oeste por parte da Reitoria, as crianças que lá frequentavam, assim como os educadores que lá trabalhavam, foram transferidos para o prédio da Creche Central, que passou a se chamar Creche Cidade Universitária. Já em relação às creches localizadas no interior do estado de São Paulo, apesar das mesmas ainda se manterem em funcionamento, não estão mais ligadas à Divisão de Creches da SAS/USP.

Tendo em vista o panorama histórico de surgimento da Creche Oeste, que envolveu um contexto político de luta e reivindicações, não somente na USP, mas no estado de São Paulo como um todo, é importante que seja aberto aqui um parêntese com vistas a explicar o atual momento histórico-político em que a Creche Oeste se encontra. Em janeiro de 2017, a reitoria da Universidade de São Paulo decidiu fechar a instituição, transferindo as crianças, funcionários e educadores para o espaço da atual Creche Cidade Universitária. Desde então, algumas pessoas ligadas à causa ocupam o local, e uma série de negociações judiciais têm sido realizadas com o propósito de promover a reabertura da creche, tendo em vista sua importância enquanto instituição que promove educação pública de qualidade, contribui para a produção de conhecimento e atua como elemento integrador da comunidade universitária através do ensino, da pesquisa e da extensão. A Associação de Pais e Funcionários (APEF) da Creche Oeste entrou com processo na justiça contra a Universidade, pela reabertura da Creche, e embora já tenha havido ganho de causa em primeira e segunda instância, a Universidade entrou com recurso, e até o momento a Creche Oeste não foi reaberta, o que faz com que a luta continue.

Em outubro de 2017 foi criado o Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn), composto por diversos pessoas ligadas à causa da Creche Oeste, entre elas pesquisadores e professores da Universidade de São Paulo. Sua criação se deu em meio ao impacto do fechamento da Creche, e, entre seus objetivos, inclui-se a luta pela reabertura da instituição, pela permanência das Creches na USP, e pelos direitos das crianças à educação e participação. Através do Grupo de Pesquisa e Estudos da Infância (inscrito no CNPQ), alguns pesquisadores do CEDIn - entre eles a profª. Marie Claire Sekkel - estão realizando um projeto de pesquisa com o objetivo de resgatar a memória

da Creche Oeste, auxiliando, assim, na sua documentação histórica. O projeto conta com a parceria do Centro de Preservação Cultural (CPC), órgão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, além de financiamento do Programa Unificado de Bolsas para estudantes da graduação, ligado à Pró-Reitoria de Graduação.

Firmou-se, também, uma parceria entre o projeto acima citado e a dissertação sobre a qual me debruço, tendo em vista que, ao analisar o modo como a Creche Oeste entendia e lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, também estarei dando voz à memória e à história da instituição. A Creche Oeste, enquanto instituição que existe há 28 anos na Universidade, certamente possui muitas histórias a serem contadas - histórias essas que, talvez, tenham se perdido em meio ao tempo, armazenadas em relatórios nas gavetas ou apenas na memória daqueles que lá estiveram. O intuito aqui é resgatar algumas histórias e dar voz a uma pequena parte daquilo que a creche produziu, contando que isso ajude no processo de defesa da reabertura da instituição.

Expostos os aspectos históricos e políticos que dizem respeito à Creche Oeste, passemos agora a algumas de suas outras particularidades, muitas delas relatadas em pesquisas realizadas no local. Como já dito, a Creche Oeste se mostrou um lugar no qual a pesquisa, o ensino e a extensão fizeram presença, propiciando a integração da comunidade universitária. Como afirma Palmen (2005), uma característica das creches que foram administradas pela COSEAS é a concepção de "Creche Aberta", em que a participação da família e a circulação nos espaços da instituição era não só permitida, como também incentivada. A Creche Oeste manteve essa característica, como se observa no relato de Sekkel (2003, p. 93): "As creches da COSEAS sempre foram abertas às famílias, por princípio. Os pais não deixam as crianças na porta. [...] Eles entram e deixam o filho na sala. [...] Esse percurso diário cria oportunidades de relação das mais variadas, e isso é valorizado".

Em sua tese de doutorado, Sekkel (2003) relata sua experiência como diretora da Creche e o modo como foi sendo construído, ao longo dos anos, um ambiente inclusivo na instituição. Utilizando-se de suas impressões pessoais sobre o período em que dirigiu a Creche Oeste, afirma que a instituição se organizava para compartilhar as pesquisas e produções das crianças com toda a comunidade envolvida. A autora cita que um importante passo foi dado nessa direção quando foi criada, no ano de 1999, a Associação

de Pais e Funcionários da Creche Oeste (APEF), na qual os pais e responsáveis pelas crianças foram convidados a participar da elaboração do estatuto definidor das funções e limites de atuação da associação na Creche.

A legitimação desse lugar de participação dos pais mostrou-se importante na configuração do sentimento de *pertencimento* e *inclusão* à instituição, assim como auxiliou na organização da categoria nos momentos em que reivindicações precisaram ser realizadas, como nos casos em que houve falta de funcionários, e necessidade de construção de um novo refeitório e reforma de salas. Em tais momentos, os pais se organizaram, se dirigiram às instâncias superiores da Universidade e conseguiram se fazer ouvir, tendo suas solicitações atendidas. Segundo Sekkel (2003, p. 94, grifo da autora): "Esse é um movimento de apropriação que inaugura um novo modo de *inclusão* dos pais no espaço institucional".

O movimento de inclusão no espaço da Creche não se restringiu aos pais das crianças, voltando-se à comunidade em geral, envolvendo também os educadores da instituição. Sekkel (2003) afirma que os primeiros anos de funcionamento da Creche Oeste foram difíceis e carregados de mal-estar nas relações institucionais, pois existiam dificuldades na relação da coordenação com os educadores: enquanto que a equipe de coordenação não conseguia construir um trabalho a partir das condições concretas em que estava inserida, pois estava apegada a uma proposta pedagógica idealizada, os educadores não se responsabilizavam pelo trabalho que realizavam. A reflexão sobre essas formas de ação cristalizadas e sobre as resistências que poderiam se opor a um movimento de mudança levou a um lento processo no qual as relações institucionais foram transformadas e os que lá trabalhavam puderam se sentir verdadeiramente incluídos no próprio processo de trabalho.

Sekkel (2003) analisa com detalhes esse movimento de mudança, incluindo os fatores que, em sua opinião, foram determinantes nesse processo. Entre eles, destaca o *reposicionamento* das relações entre a coordenação e o restante dos funcionários, em que buscou-se desenvolver coerência entre o que era dito e o que era feito, e respeito e confiança aos que ali realizavam seu trabalho. Além disso, foi abandonado o modelo idealizado de creche e passou-se a trabalhar a partir das situações concretas que ali existiam, traçando-se metas e planos de ação com o auxílio de todos os trabalhadores que faziam parte da instituição.

Em relação às crianças, um importante ponto que merece destaque, apesar de não ser algo próprio à Creche Oeste, sendo na verdade uma característica de todas as creches que foram administradas pela COSEAS, é a promoção do convívio de crianças de diferentes classes sociais. Tal particularidade é derivada do modo de distribuição das vagas, no qual as três categorias pertencentes à Universidade (docentes, estudantes e funcionários) são atendidas, sendo o critério socioeconômico um dos principais critérios utilizados na atribuição das vagas em cada categoria. Sekkel (1998) afirma que a convivência de crianças de diferentes classes sociais não foi algo que, por si só, retirou o preconceito existente. Segundo a autora, esteve na responsabilidade dos educadores trabalharem sobre essas questões ou ignorá-las e fingir que as mesmas não existiam, focando o trabalho pedagógico naquilo que estava inscrito no currículo: artes plásticas, música, literatura, matemática, entre outros.

Sekkel (1998) afirma que, apesar das diferenças sociais não serem discutidas no dia-a- dia da creche (processo de matrícula, reunião de pais e conversas informais), em muitas situações os comentários e preconceitos apareciam, mostrando que, apesar da situação colocada ser rica em possibilidades de desenvolvimento para todos os envolvidos, existiam dificuldades a ela intrínsecas. De acordo com ela, "se por um lado é difícil não julgar com os critérios da classe média o modo de vida da população mais pobre, [...] também é comum o julgamento de que os problemas das pessoas da classe média não são tão graves como os dos mais pobres" (SEKKEL, 1998, p. 76).

O convívio diário de crianças de classes sociais distintas é algo enriquecedor quando refletido e trabalhado do ponto de vista dos preconceitos e julgamentos que circulam sem serem explicitados - algo que aconteceu na Creche Oeste, segundo relato de Sekkel (1998). Se considerarmos que, na sociedade capitalista que vivemos, marcada pela separação de classes, parece cada vez mais difícil encontrarmos situações nas quais crianças de classes sociais diferentes convivam diariamente, de modo intenso, a experiência da Creche Oeste, assim como de muitas outras creches universitárias, se mostra ainda mais relevante.

Um último ponto em relação à Creche Oeste, citado por Sekkel (1998), diz respeito ao próprio trabalho pedagógico realizado na instituição. Segunda a autora, a creche adotou como princípio pedagógico o trabalho com variadas áreas do conhecimento, sendo elas: língua portuguesa, matemática, artes plásticas, música e

ciências. Os educadores possuíam autonomia para trabalhar com os conteúdos na ordem que preferissem, podendo considerar as preferências das crianças ou apresentar-lhes conteúdos novos, de forma a conquistar o interesse delas. Além disso, a instituição buscou o respeito à individualidade, tendo em vista que, no passado, houveram confusões entre oferecer igualdade no tratamento e oferecer sempre as mesmas respostas para todas as situações (ou "todos podem" ou "todos não podem"). Houve então um preparo por parte dos educadores para respeitarem e lidarem com as diferenças individuais, tanto em relação às crianças como aos pais e funcionários, sem que, para isso, deixassem de atender à igualdade de tratamento.

Sekkel (1998) afirma que as crianças da Creche eram divididas em grupos, sendo que cada grupo desenvolvia pesquisas sobre um determinado tema. A autora fornece como exemplos de temas "os tatus, os gatos, o urso panda, a cultura japonesa, a vida familiar, a coleta seletiva do lixo, etc." (SEKKEL, 1998, p. 98). Nesse momento da rotina escolar, a tarefa dos educadores era orientar as crianças na busca de conhecimentos, que se dava através de literatura especializada, vídeos e visitas a museus, exposições e outros locais de interesse. Após o momento de pesquisa, a autora relata que eram feitos o registro e a organização das discussões, sendo montados painéis sobre os temas - afixados nas paredes das salas de aula.

A Creche Oeste parecia valorizar e oferecer momentos livres para as crianças, nos quais elas pudessem explorar o ambiente e não estivessem tão presas às orientações dos educadores. Esses momentos constituíam-se em experiências, abertas à exploração e, em última instância, livres. Sekkel (1998) dá o exemplo da horta, sempre presente nos trabalhos desenvolvidos pelos educadores nas áreas das ciências, alfabetização, culinária, entre outros. Alguns anos após a mudança do local da horta, descobriu-se a importância de manter o local aberto todo o tempo. Segundo Sekkel (1998, p. 98):

> Quando as plantinhas estão nascendo pode-se observar as crianças irem até lá no momento de pátio, agacharem ao lado dos canteiros e ficarem observando longamente, mexendo, conversando. Este tempo não caberia numa situação planejada pelo educador e acompanhada por todo o grupo. [...] Há situações como esta, que não são passíveis de serem planejadas, mas que, no entanto, dependem de circunstâncias favoráveis para que possam acontecer. E isto envolve pensar a questão da liberdade individual na instituição.

O relato acima - sobre a questão da liberdade individual - parece dizer de uma das

características mais marcantes da creche - característica essa que pode ser discutida a partir do debate sobre participação infantil (já apresentado no capítulo anterior). Pelos relatos encontrados na literatura, a Creche Oeste parece ter sido uma instituição na qual a participação infantil passou a ser valorizada e incentivada. Essa característica me levou a querer pesquisar a instituição sob o ponto de vista da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois me pergunto quais eram as possibilidades de participação da criança que estava em seu último ano na creche, prestes a deixá-la e ingressar no 1° ano do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que muitas pesquisas e projetos de extensão foram realizados na Creche Oeste, o que pode ser averiguado por uma rápida investigação nas principais bases de dados nacionais. Porém, os artigos relativos a esses trabalhos, em sua grande maioria, não abrem espaço para falar sobre a Creche e suas particularidades (sobre as quais tentei me debruçar acima), concentrando-se em relatar as pesquisas, projetos de extensão e estágios, assim como suas consequências práticas na rotina da Creche, na percepção dos educadores/profissionais e no desenvolvimento das crianças. Sekkel (1998, 2003) parece ter sido uma das únicas autoras que dedicou seus trabalhos acadêmicos ao relato das especificidades e características da instituição, sendo, por isso, utilizada aqui como referência principal na apresentação realizada neste subcapítulo.

3.2. Método e procedimentos metodológicos

Tendo em vista que o valor social, histórico e político que a Creche Oeste carrega junto ao seu nome foi construído em uma história coletiva, na qual centenas de pessoas dedicaram seus esforços e seu trabalho à instituição nos mais variados papéis (como educadores, integrantes da equipe de gestão, além das próprias crianças), nada mais coerente do que a metodologia da pesquisa contar com a participação de alguns desses indivíduos. Assim sendo, determinados *procedimentos metodológicos* foram utilizados como um modo de entrar em contato com algumas dessas pessoas que fizeram e/ou ainda fazem parte da história da Creche. Tais procedimentos serão expostos e justificados abaixo. Porém, ressalto que o uso desses procedimentos não configura, por si só, a metodologia da pesquisa, tendo em vista que há um *método* que embasa a interpretação dos dados e a própria utilização dessas mesmas estratégias metodológicas.

3.2.1. Sobre a pesquisa qualitativa e o método materialista histórico-dialético

A pesquisa que aqui se apresenta possui como objetivo analisar a temática da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da experiência da Creche Oeste - instituição cujas portas foram fechadas no ano de 2017. Desse modo, a metodologia volta sua atenção para fatos e histórias que já aconteceram, presentes hoje somente em registros formais ou na memória das pessoas que vivenciaram o cotidiano do local. Este fato não pode ser desprezado, sendo, inclusive, uma das especificidades da pesquisa, algo que a constituiu e a torna singular. Como receber relatos sobre fatos que já aconteceram e lê-los a partir dos objetivos da pesquisa?

As implicações do método materialista histórico-dialético na metodologia científica dizem respeito à busca das relações intercausais construídas historicamente, indo além da aparência dos fenômenos e caminhando em direção a sua essência. Andrade (2010) faz um bom resumo do que significa compreender a construção da metodologia científica à luz do materialismo histórico dialético e da perspectiva histórico-cultural. Segundo o autor, alguns dos pressupostos teóricos que dão base a esta compreensão são:

> [...] o conhecimento é relativo, nunca acabado; existe uma unidade inseparável entre o empírico e o racional, entre o teórico e o prático, entre o quantitativo e o qualitativo, fazendo romper as dicotomias e estabelecendo as inter-relações e as contradições; a seleção dos métodos está aliada à definição do objeto de estudo, e o valor ético da produção científica consiste no respeito à diversidade de conhecimentos. (ANDRADE, 2010, p. 30)

Parto, assim, de uma leitura materialista histórico-dialética, tendo em vista que as bases teóricas que dão sustentação à análise que faço sobre o problema da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental são provenientes, em grande parte, da Psicologia Histórico-Cultural. Desse modo, a análise dos relatos e informações provenientes das etapas de coleta de dados trazem junto a si os preceitos metodológicos marxistas, principalmente em relação aos caminhos de investigação que levam o pesquisador a ir do pseudoconcreto ao concreto através da mediação das categorias abstratas.

O método materialista histórico-dialético compreende a pseudoconcreticidade como a manifestação aparente do fenômeno, sendo tarefa do investigador partir da apreensão empírica da realidade e superar sua aparência, indo em direção às relações intercausais que estão a ela submetidas. Tal processo envolve captar as mediações que

determinam e constituem o fenômeno, o que envolve uma análise que o descreva e também o explique. A partir desse exame se pode alcançar a concreticidade do fenômeno, que passa a ser compreendido como síntese de múltiplas determinações, ou seja, como concreto analisado. No caso do objeto de estudo sobre o qual me debruço, o método marxista pode ajudar na análise das determinações histórico-sociais presentes no modo como se configura atualmente o fenômeno da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no sistema educacional brasileiro e, de modo mais específico, no modo como esse fenômeno se configurava na Creche Oeste.

Tendo este panorama em vista, a pesquisa apresenta a especificidade de tratar principalmente de fatos que já aconteceram, pertencentes à memória de uma instituição e dos atores que dela participaram. Penso que o relato trazido por essas pessoas se configura na maior fonte de dados sobre o qual posso me debruçar na análise do fenômeno da transição. Esses relatos, assim como o de tantos outros, trazem consigo um conjunto de significados, desejos, valores, crenças e comportamentos e, assim, pensar sobre eles envolve pensar sobre a gama de aspectos subjetivos presentes na história da Creche Oeste. O método que embasa os procedimentos metodológicos parte, então, de uma leitura histórico-dialética e foca nos aspectos *qualitativos* do universo investigado. Isso não significa que os aspectos quantitativos serão deixados de lado, pois fazê-lo implicaria na perda da dialeticidade que é implícita à própria realidade. Contudo, existe uma escolha na decisão dos procedimentos metodológicos que é coerente com o objeto de pesquisa e, nessa escolha, a abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada.

Freitas (2002) afirma que, nas ciências humanas, o objeto de estudo do pesquisador é o próprio homem, ao contrário das ciências exatas, nas quais ele se encontra "diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido" (2002, p. 24). Assim, enquanto que nas ciências exatas o pesquisador estuda um objeto e fala *sobre ele*, nas ciências humanas ele deve abandonar esta postura contemplativa e assumir a abertura ao *diálogo*. A situação passa, assim, de uma interação entre sujeito e objeto, para uma interação entre sujeitos. A autora afirma que, nesse processo no qual as humanidades estão em análise, o homem não pode ser compreendido apenas como objeto de explicação (o que supõe uma só consciência e um só indivíduo), mas deve também ser compreendido (o que envolve pelo menos duas consciências e dois sujeitos, ou seja, um diálogo).

Sendo o pesquisador parte integrante da própria situação de pesquisa, entende-se que a neutralidade - tão valorizada nas pesquisas de cunho positivo - se torna algo impossível de ser alcançado, já que suas próprias ações constituem-se em componentes passíveis de investigação. No campo das pesquisas em ciências sociais, o pesquisador se torna alguém a quem é dada as chances de aprender, mudar e se ressignificar, tendo em vista que ele está em uma perspectiva *dialógica*, em situação de interação com outras pessoas. Uma vez que o pesquisado não é entendido como mero objeto a ser analisado e contemplado, o mesmo pode acontecer com ele, que também ganha a chance de aprender e ressignificar-se ao longo do desenvolvimento da pesquisa (FREITAS, 2002).

Freitas (2002) situa, assim, essa forma distinta de fazer ciência, marcada pela estratégia da descrição complementada pela explicação e pela relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, que pode ser encontrada na pesquisa qualitativa com enfoque histórico-cultural. Nela, são valorizados os aspectos descritivos e as percepções subjetivas dos sujeitos envolvidos, tomando-se o particular como instância da categoria social. Busca-se compreender os indivíduos envolvidos na situação de pesquisa e, com a ajuda deles, compreender também seu contexto (não somente imediato e próximo, mas também histórico e abstrato). A investigação não se dá em razão dos resultados, mas sim da compreensão dos fenômenos a partir do ponto de vista dos sujeitos "em toda a sua complexidade e seu acontecer histórico" (FREITAS, 2002, p. 27). Segundo a autora:

> [...] compreendo que também na investigação qualitativa de cunho sócio-histórico vai-se a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Para buscar compreender a questão formulada é necessário inicialmente uma aproximação, ou melhor, uma imersão no campo para familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados. Para tal o pesquisador freqüenta os locais em que acontecem os fatos nos quais está interessado, preocupando-se em observá-los, entrar em contato com pessoas, conversando e recolhendo material produzido por elas ou a elas relacionado. Procura dessa maneira trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada. (FREITAS, 2002, p. 28)

Penso que a descrição acima vai ao encontro dos objetivos da pesquisa sobre a qual me debruço. Tendo como objetivo inicial analisar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a partir da experiência da Creche Oeste, não dispus antecipadamente das variáveis que faziam parte deste universo, assim como das questões que poderiam surgir ao longo do trabalho de investigação. Nesse sentido, o objetivo

central me guiou na execução da pesquisa, porém, penso que foi a aproximação com o campo quem deu os contornos que definiram o corpo da investigação.

Desde o início da construção do projeto de pesquisa, me aproximei do universo da Creche Oeste através de leituras sobre a instituição e conversas com a profa. Marie Claire Sekkel, orientadora da pesquisa que realizo e ex-diretora da instituição. Estas primeiras aproximações me permitiram ter uma noção da história do local e de algumas de suas particularidades, refletindo nas questões norteadoras colocadas inicialmente. Por sua vez, penso que os procedimentos metodológicos que realizei (grupos focais e entrevistas) constituíram-se como mais uma categoria de aproximação com o objeto de estudo, também produzindo ressignificações nos objetivos e questões iniciais aqui colocados. O próprio percurso da pesquisa contornou aquilo que foi investigado e analisado e, nesse sentido, os procedimentos metodológicos que privilegiaram a aproximação qualitativa com o objeto de estudo fizeram diferença, pois deram margem ao aparecimento das nuances subjetivas - tão caras a mim na investigação que realizei.

3.2.2. Procedimentos metodológicos: grupo focal e entrevista individual

Como já dito, a pesquisa que aqui se apresenta se relaciona a um projeto de pesquisa maior, ligado ao Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn), que possui o objetivo de fazer um resgate do acervo de memórias da Creche Oeste, contribuindo para a preservação de saberes, práticas e vivências produzidos no contexto da instituição. Os objetivos do trabalho que apresento aqui vão ao encontro dos objetivos do projeto de pesquisa citado, pois, de forma indireta, também estou realizando um resgate histórico das práticas educacionais que aconteciam na Creche Oeste, tendo como foco, entretanto, a questão da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Decidiu-se, assim, por vincular ambas as pesquisas de modo mais orgânico. Em linhas gerais, isso significa que os dados obtidos através dos procedimentos metodológicos aqui expostos estão sendo utilizados e analisados também no projeto de pesquisa supracitado. Temos, assim, projetos de pesquisa que, apesar de possuírem objetos de estudo distintos, se relacionam e estão imbricados, tanto em seus procedimentos metodológicos como em sua própria natureza.

Esclarecido tal aspecto, ressalto que os procedimentos metodológicos utilizados foram dois: realização de um grupo focal com educadores que, em algum momento de sua carreira, participaram da equipe da Creche Oeste, seja como professores ou funcionários; e realização de uma entrevista individual com uma professora que lá também atuou.

De acordo com definição de Kitzinger (2000), o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, cujas bases residem na interação e na comunicação, e cujo principal objetivo é coletar informações mais detalhadas sobre certo assunto contando com um grupo de participantes previamente selecionados. Os temas são definidos pelo pesquisador, coordenador ou moderador do grupo de acordo com os objetivos da investigação.

Trad (2009) define algumas das características e procedimentos que são próprios aos grupos focais, referentes principalmente ao seu planejamento. Destaco aqui cinco dessas características, sendo elas: número de participantes, duração dos grupos, quantidade de grupos, perfil dos participantes e seleção dos participantes. Em relação à primeira delas (número de participantes), a autora define que o tamanho adequado para um grupo focal é aquele que permite a participação efetiva de todos nas discussões que serão tocadas dentro do grupo. Na literatura esse número varia entre seis e 15 participantes. Sobre a duração dos grupos, Trad (2009) afirma que o número de participantes é, obviamente, uma variável que interfere na duração dos encontros, assim como a complexidade do tema. Define uma variação entre 90 (tempo mínimo) e 110 minutos (tempo máximo) a ser considerada com vistas a um bom emprego da técnica.

A quantidade de grupos necessários para explorar a temática desejada é outra variável que deve ser analisada com cuidado. Nesse caso, para além da complexidade do tema abordado, o critério de saturação, utilizado comumente em estudos qualitativos, também é aplicável. Percebe-se, assim, que os grupos se esgotam quando não apresentam mais conteúdos novos e os depoimentos dados pelos seus participantes tornam-se repetitivos e previsíveis - sinal de que a estrutura de significados talvez já tenha sido apreendida (VEIGA; GONDIM, 2001).

Em relação ao perfil dos participantes, Trad (2009) afirma que os participantes de um grupo focal devem apresentar determinadas características em comum, associadas à temática central em análise. Assim, uma vez definido o perfil do grupo e os critérios de

inclusão, passa-se ao processo de seleção dos participantes - intencional e em conformidade com os objetivos da pesquisa. A autora afirma que, tendo em vista que os participantes do grupo devem ser capazes de posicionar-se diante dos assuntos abordados no grupo, podem ser realizadas no processo de seleção algumas consultas com terceiros não ligados à pesquisa, mas que conheçam particularidades do universo/tema a ser pesquisado e que possam auxiliar na escolha dos indivíduos que irão compor o grupo.

Além dos aspectos referentes ao planejamento do grupo, citados acima, Trad (2009) reflete também sobre outras três particularidades da técnica, relativas à própria realização do grupo e à análise dos dados provenientes, sendo elas: o papel do moderador, o roteiro de questões e o processo de análise. Sobre o papel do moderador, Trad (2009) afirma ser importante que o mesmo possua significativo conhecimento do tópico que será discutido para que possa conduzir a dinâmica adequadamente. A autora sugere que, para além do moderador, haja também uma pessoa que atue como apoio e que possa agir oportunamente, como segundo moderador.

Conduzir o grupo focal é uma tarefa que exige do moderador habilidades específicas no manejo de grupos, pois ele deve manter o foco dos participantes na temática da pesquisa sem, entretanto, negar a possibilidade de que eles se expressem livremente. Seu papel dentro do grupo deve ser menos diretivo e mais focado no processo de discussão (TRAD, 2009). Além disso, deve apresentar especial cautela em não induzir a opinião dos participantes do grupo, de forma consciente ou não, com seu ponto de vista.

Em relação ao roteiro de questões que irá nortear a discussão nos grupos, Trad (2009) afirma que o mesmo deve conter poucos itens, o que permite que a condução da temática seja mais flexível. Em relação à sua estrutura, pode-se iniciar o grupo com questões mais gerais, que sejam mais simples e "fáceis" de se responder, técnica que visa incentivar a participação imediata de todos. Após esse início mais leve, podem ser inseridas as perguntas mais específicas e complexas, assim como aquelas suscitadas por respostas anteriores. Por fim, sobre a análise de dados, Trad (2009) afirma que as técnicas mais utilizadas nesta fase são a análise de discurso e a análise de conteúdo, e que o processo de análise deve incluir dois momentos principais, que se complementam: análise particular de cada grupo feito e análise cumulativa e comparativa dos grupos realizados.

Passados os aspectos presentes na literatura relativos à técnica de grupos focais,

falarei agora sobre a pesquisa que aqui se apresenta, explicando como o procedimento metodológico em questão foi empregado. Como já dito, realizou-se o grupo focal com alguns profissionais que já passaram pela Creche Oeste ao longo de seus 28 anos de funcionamento, sendo esse o critério principal de seleção dos participantes do grupo. Participaram do grupo focal três profissionais: Ramiro (professor), Luzia (professora) e Elenilza (funcionária da limpeza).

Em consonância com o que Trad (2009) propõe, foi pensado um número de participantes para o grupo focal que pudesse efetivar a participação efetiva de todos os indivíduos com o máximo de liberdade e conforto que a situação pode oferecer. Assim, foram convidados cinco profissionais, pensando-se ser este um número adequado para a situação de pesquisa. Dentre os cinco convidados que haviam confirmado presença, três puderam comparecer no dia marcado, compondo, assim, o grupo final, com o qual foi realizada a entrevista/coleta de dados. O grupo foi realizado nas dependências do Instituto de Psicologia da USP, e teve duração aproximada de 2 horas e 30 minutos,

O grupo focal foi conduzido por três pessoas: eu mesma e mais duas estudantes de graduação, bolsistas do projeto de pesquisa com o qual a minha pesquisa de mestrado se relaciona. Foi pensado um número de mediadores que pudesse dar conta das especificidades próprias à condução de um grupo focal, tanto no que diz respeito às questões estruturais como ao próprio manejo da discussão, na qual os participantes deveriam se sentir confortáveis para se expressar livremente, sem, entretanto, fugir da temática central do grupo.

O roteiro de temas e questões norteadoras foi estruturado tendo-se em vista que ambas as pesquisa deveriam ter seus objetivos contemplados, cada qual a seu modo. Já que contribuir para a preservação das práticas realizadas no contexto da instituição é um objetivo comum aos dois projetos de pesquisa, a estruturação do roteiro temático conseguiu ser realizada sem que houvesse prejuízo a nenhuma das partes. O roteiro temático elaborado para o grupo focal está presente no final da dissertação (Anexo 01). Foram formuladas cinco questões norteadoras que convidaram os participantes a rememorar a instituição a partir de eventos que lá aconteceram, lugares que os marcaram e a rotina que lá acontecia. Além dessas cinco questões gerais, acrescentei à discussão o tema da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, perguntando aos participantes se eles lembravam-se de como era pensada e trabalhada a saída da

instituição e a entrada em uma escola diferente.

Como já mencionado, foi realizada também, como procedimento metodológico, uma entrevista individual com Ana Helena, uma professora que também já trabalhou na instituição. Optei pela realização da entrevista individual, além do grupo focal, pois ela pôde fornecer informações distintas, tendo em vista que sua estrutura é diferente e a situação não-coletiva pôde oferecer maior detalhamento nos relatos passados. A entrevista foi realizada na Faculdade de Educação da USP, em uma sala privada, e teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos.

A entrevista realizada foi semi-estruturada, com tópicos de discussão pré-definidos, formulados na forma de questões. Penso que, desse modo, foi dada a possibilidade da participante discorrer sobre o objeto de estudo como bem preferisse, sem perder de vista, entretanto, os temas propostos e definidos a priori. Segundo Boni e Quaresma (2005), na entrevista semi-estruturada, o pesquisador segue um conjunto de questões previamente formuladas, porém o faz em um contexto que se assemelha ao de uma conversa informal. O entrevistador pode, nela, realizar perguntas adicionais para elucidar temas que não ficaram muito claros ou para explorar melhor assuntos que surgirem. Segundo os autores, este tipo de entrevista é realizado, principalmente, em situações nas quais se deseja um direcionamento para um tema específico, sem perder de vista, porém, a espontaneidade e a liberdade.

O roteiro de questões da entrevista semi-estruturada foi elaborado somente após a realização do grupo focal, tendo em vista que as discussões e tópicos tratados coletivamente guiaram aquilo que foi abordado individualmente. Desse modo, o grupo focal possuiu o propósito de delinear o corpo da investigação teórica sobre a Creche Oeste em um primeiro momento para que, posteriormente, a entrevista fosse realizada e os temas apresentados pelos profissionais pudessem ser melhor explorados. O roteiro temático da entrevista também segue como anexo no final da dissertação (Anexo B).

Foi entregue a todos os indivíduos que contribuíram com os procedimentos metodológicos (tanto o grupo focal como a entrevista individual) um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi lido e assinado por todos. O documento segue em anexo ao final da dissertação (Anexo C).

4. ANÁLISE DE DADOS

A entrevista individual e o grupo focal trouxeram consigo uma infinidade de relatos e falas, relativos e singulares tanto à instituição Creche Oeste como às próprias pessoas que participaram das entrevistas. Ao falar sobre a Creche, os profissionais com os quais conversei falaram também sobre si mesmos. A Creche Oeste parece se fazer presente na própria identidade das pessoas com quem conversei, como algo que dá sentido e estrutura seu ser e estar no mundo. Falarei mais abaixo sobre este caráter tão particular da instituição, porém já o apresento, logo no início deste capítulo, por uma razão específica: a Creche Oeste parece possuir uma força singular e rara, que atravessou inclusive os propósitos do meu trabalho, e explico agora quais os motivos que me levam a dizer isso.

Como já dito no primeiro capítulo deste trabalho, ao iniciar no programa de pós-graduação e começar a pensar sobre a pesquisa que estava prestes a realizar, sempre tive o objetivo de estudar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diversas conversas e discussões com a minha orientadora levaram-nos a pensar em analisar e discutir a experiência da Creche Oeste enquanto instituição pública com forte compromisso político, educacional e social, que havia acabado de ser obrigada a fechar suas portas de forma antidemocrática, causando verdadeira comoção em grande parte da comunidade uspiana - estudantes, professores e funcionários.

Assim, se em um primeiro momento, havia apenas o objetivo de estudar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, a entrada da Creche Oeste na pesquisa fez com que houvesse uma reformulação nos objetivos da mesma: a partir daquele momento, eu passaria a estudar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental *tomando como base a experiência da Creche Oeste*. Ou seja, planejei estudar e analisar como a instituição lidava com o momento de saída das crianças e passagem a uma nova etapa de ensino. A partir da análise da instituição, poderia. então, tirar conclusões e formulações gerais relativas à temática da transição.

Passei, assim, à fase da chamada “coleta de dados”, cujos procedimentos já foram descritos, mas os explicito aqui novamente: entrevista individual com uma professora, e grupo focal com três profissionais, sendo uma delas auxiliar de limpeza, e os outros dois, professores. Os relatos proferidos por essas pessoas trouxeram uma infinidade de nuances e informações que considerei valiosas, mas, o que considero fundamental: trouxeram também o protagonismo da instituição. Como poderá ser verificado mais adiante, não houve como

separar a temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e o restante das práticas educativas que eram realizadas na Creche, pois o próprio modo como a instituição lidava com a transição fazia parte de uma unidade que lhe era identitária. Como falar sobre este aspecto da Creche em particular sem falar sobre essa unidade? Não parecia ser possível. Assim, surgiu uma nova etapa de reformulação e reflexão sobre o processo de pesquisa.

Passei, então, a um terceiro e último momento, no qual o objetivo final da pesquisa, exposto mais acima, pôde, enfim, ser esboçado: analisar como a Creche Oeste lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Percebe-se, assim, que a instituição passou a ganhar *centralidade* no processo de pesquisa, pois, para entender como a Creche lidava com o momento em questão, precisou-se analisar e compreender *quem foi a Creche Oeste*, algo que não estava colocado nos objetivos da pesquisa em um primeiro momento. Quem foi a Creche Oeste, afinal? No terceiro capítulo do trabalho, apresentei algumas características e dados da instituição, tanto históricos como organizacionais. Essas informações foram retiradas de documentos e pesquisas dedicados à creche, e trazidas para auxiliar tanto o leitor como eu mesma, enquanto autora, a desvendar alguns traços da instituição, situando-a pouco a pouco no trabalho que aqui se apresenta.

Agora, no momento em que realizo a análise de dados, pretendo apresentar outros aspectos relativos à Creche Oeste, trazendo à superfície nuances e detalhes obtidos através das entrevistas realizadas. Com essas novas informações, o questionamento colocado acima - "Quem foi a Creche Oeste, afinal?" - pode ser respondido de forma mais completa. Não pretendo dar conta de respondê-lo em sua totalidade, pois tenho clareza de que a instituição possui uma infinidade de características a serem analisadas e apresentadas, mas, a partir da ótica da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, algumas nuances podem ser melhor apropriadas. Com isso, penso que os ganhos são duplos: a discussão sobre a transição entre os segmentos de ensino é trazida à tona e a Creche é, mais uma vez, resgatada em alguns aspectos de sua memória - apresentada para aqueles que não a conhecem, e rememorada para aqueles que se lembram dela e do triste episódio que levou ao seu fechamento.

Apresento agora alguns aspectos sobre a instituição que me chamaram a atenção nas entrevistas, sobre os quais irei dissertar separadamente. Trarei para a discussão, na forma de sínteses por mim elaboradas, alguns trechos de falas das pessoas com as quais conversei,

propondo uma reflexão sobre o tema que está sendo discutido. Os aspectos que serão apresentados são: os eventos e festas da Creche Oeste como momentos de ruptura com a rotina; a relação de confiança e proximidade entre e a instituição e as famílias; as relações democráticas na Creche Oeste; e a relação da insituição com a memória. Apresento também, em alguns momentos, outros materiais de apoio, como é o caso do livreto "Razões para exigir do reitor a imediata reativação da Creche Oeste", produzido pelo Centro de Estudos em Defesa da Infância (CEDIn) em parceria com a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp).

4.1. Os eventos e festas da Creche Oeste: momentos de ruptura com a rotina

O primeiro aspecto sobre a Creche Oeste que gostaria de apresentar diz respeito às festas e eventos que a instituição promovia - temática que apareceu com frequência nas falas dos profissionais que participaram das entrevistas. Quando perguntadas sobre a Creche, tanto em seu caráter geral como na questão da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, as pessoas com quem conversei se remeteram, primeiramente, aos eventos que lá aconteciam. A Creche Oeste parecia fazer da sua agenda anual de eventos algo importante, que produzia sentido para os profissionais que lá atuavam. Por que os eventos da instituição merecem destaque quando falamos sobre ela? As falas abaixo, retiradas das entrevistas realizadas, fornecem pistas sobre o tema, e serão discutidas mais adiante.

Grupo Focal

> *Larissa, uma das entrevistadoras e integrante do projeto de resgate da memória da Creche Oeste, inicia a conversa pedindo aos educadores que falem um pouco sobre o que mais os marcou enquanto estavam na instituição. A resposta dos entrevistados é rápida: se remetem, quase que imediatamente, às festas e eventos que aconteciam na Creche. A primeira a falar é Elenilza, que cita as "grandes festas" que eram realizadas, como as festas juninas e a "dormida" das crianças que estavam no último ano da Creche. Ela conta que as dormidas eram um evento realizado na Creche Oeste para as crianças que estavam no último ano, no qual elas passavam a noite na instituição e faziam uma série de brincadeiras e atividades.*

Ramiro e Luzia, os outros dois educadores que estão participando do grupo focal, ajudam Elenilza a contar sobre as "dormidas", e esse parece ser um assunto que os atrai a falar, trazendo recordações de experiências vividas. Eles contam que, durante as "dormidas", ficavam acordados até mais tarde: o grupo assava alimentos na fogueira, fazia caça ao tesouro e muitas outras brincadeiras. Ao despertar, um belo café-da-manhã aguardava as crianças no bosque: geléias e outros quitutes eram preparados na própria Creche e saboreados por todos.

Além das "dormidas", são citados também outros eventos, e muitas deles contavam com a participação da comunidade e das famílias, como a semana cultural, que era financiada com a ajuda de um brechó produzido pela APEF (Associação de Pais e Funcionários). Ramiro. Luzia e Elenilza parecem falar com bastante orgulho do brechó, que, segundo eles, começou de forma pequena, como um meio de conseguir dinheiro para a semana cultural. Após algum tempo, o brechó passou a tomar proporções maiores, ficando famoso na USP. Ramiro conta, em tom divertido, que, nessa época, "a fila do brechó se confundia com a fila do bandejão da prefeitura".

Outro evento mencionado é a visita da turma do último ano a uma escola de Ensino Fundamental. Ramiro conta que, nessas ocasiões, as crianças geralmente faziam uma roda com a professora do 1º ano e tiravam suas dúvidas sobre a escola. Além da visita à escola de Ensino Fundamental, a Creche Oeste promovia um dia especial no qual as crianças que deixaram a instituição no ano anterior retornavam para conversar com as crianças que estavam prestes a sair, contando como é a escola, o que fazem lá, do que mais gostam, entre outras coisas.

Entrevista Individual

A entrevista individual foi realizada por mim, e inicio-a perguntando para Ana Helena o que ela se lembra sobre as vivências das crianças que estavam no último ano da Creche, e sobre o modo como a instituição lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ana ressalta,

primeiramente, que não esteve muitas vezes no lugar de professora do último ano, e que possui uma visão mais ampla, pois trabalhou muitos anos na Oficina de Informação, local em que fazia parcerias com as professoras de várias turmas, inclusive as do último ano. Conta também que trabalhou muitos anos como professora volante, função em que circulava pela Creche toda, realizando projetos com todos os grupos.

Ana esteve na Creche Oeste em um período que se estendeu de 2001 a 2015, e fala sobre como, durante todo o tempo em que atuou na instituição, deu-se um grande valor ao processo de despedida das crianças que estavam prestes a ingressar no Ensino Fundamental. Ao falar sobre os elementos que estavam presentes nesse processo de despedida, ela também se remete às festas e eventos, assim como os educadores que participaram do grupo focal. Fala sobre as "dormidas" na Creche, os passeios para lugares diversos, as visitas à escola de Ensino Fundamental, e o dia de retorno das crianças que já haviam deixado a Creche. Ela conta que uma comissão era formada para planejar e realizar esses eventos, composta pelas professoras responsáveis pelas turmas de último ano, pela coordenação pedagógica e pelos familiares que estivessem interessados em ajudar.

Ana faz uma distinção em relação a dois eventos: a chamada "festa do pré" e a festa de fim de ano da Creche. Ambas eram realizadas no final do ano, e contavam com a participação das crianças do último ano. Porém, a diferença residia no fato da "festa do pré" ser algo dedicado exclusivamente a esse grupo, uma festa que contava com a participação de suas famílias e na qual as crianças levavam elementos que foram significativos para elas enquanto estavam na Creche. A festa de fim de ano da Creche, por sua vez, era realizada com todos os grupos da instituição, e também aberta aos familiares.

Relata que a Creche Oeste sempre realizou muitas festas e eventos. Após falar sobre as festas do último ano da Educação Infantil, ela cita mais alguns eventos, que eram voltados a todas as turmas, como a semana cultural, as festas de aniversário, a festa junina, a festa da primavera, as comemorações de carnaval e a festa de encerramento do ano. Ana conta também de comemorações que eram feitas pelos próprios familiares, fora da Creche, pois,

frequentemente, se formavam grupos muito unidos, cuja amizade e laços permaneciam após a saída das crianças da instituição.

Os relatos acima trazem, de forma mais explícita, a temática das festas e eventos da Creche Oeste como algo produtor de sentido para a prática educacional que lá era realizada. Como já dito, eles se remetem às primeiras falas das pessoas com as quais conversei. Quando perguntadas sobre a Creche e as memórias afetivas da instituição, todos elas remeteram-se, em um primeiro momento, ao tema em questão, tanto no que diz respeito à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental como à Creche em geral. Por quê isso acontece? Em outras palavras, por quê, quando perguntadas sobre a Creche Oeste, as pessoas lembram-se, primeiramente, dos eventos e festas que lá aconteciam? Para iniciar a discussão do tema em questão, há que se levantar justamente quais eram, de modo geral, as festas e eventos que foram citados. Divido-as aqui em dois grupos principais: os eventos destinados às crianças que estavam no último ano na instituição, e os eventos gerais, abertos a todas as crianças que frequentavam a creche.

Segundo o relato das pessoas que foram entrevistadas, o primeiro grupo (eventos destinados às crianças que estavam no último ano na Creche Oeste) engloba os seguintes eventos/festas:

- A chamada "dormida na creche", evento em que as crianças dormiam na instituição na sexta-feira, acompanhadas por alguns profissionais, que se revezavam ano a ano, sendo eles não apenas os profissionais envolvidos diretamente com o grupo de crianças em questão. Nesse evento, eram realizadas diferentes brincadeiras, como caça ao tesouro, e trilhas pelo bosque próximo à creche. As "dormidas na creche" revezavam-se com os passeios, que aconteciam fora da instituição, em locais escolhidos juntamente com os pais e responsáveis pelas crianças.

- A "festa do pré", evento destinado às crianças que estavam no último ano da Educação Infantil, que se aproximava a uma "festa de formatura". As famílias participavam dessa festa, e eram realizadas apresentações culturais, pensadas pelas próprias crianças. Além disso, eram exibidas fotos das crianças em diferentes momentos na creche, desde quando eram bebês.

- A visita a uma escola de Ensino Fundamental: dia em que as crianças que estavam no último ano da Educação Infantil visitavam uma escola de Ensino Fundamental (geralmente, a visita era na escola pública mais próxima). O objetivo da visita era fazer com que as crianças conhecessem o próximo ambiente que iriam frequentar em sua jornada escolar. Além de conhecer os ambientes da escola, era realizada uma roda de conversa com a professora responsável pela turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na qual as crianças faziam perguntas, sanando suas dúvidas a respeito do novo segmento de ensino que estavam prestes a frequentar.

- A visita de retorno das crianças que deixaram a Creche Oeste no ano anterior, e estavam frequentando o 1º ano do Ensino Fundamental: um dia muito esperado de reencontro da turma, para rever seus colegas e antigos professores. Também era realizada uma roda de conversa: desta vez, entre os egressos e as crianças que estavam frequentando o último ano na Creche. O objetivo deste momento de conversa era propiciar uma troca entre as crianças, fazendo com que aqueles que estavam prestes a deixar a instituição pudessem compreender mais a respeito do novo universo em que iriam se inserir no próximo ano.

As festas e eventos levantados acima faziam parte da cultura da Creche e aconteciam anualmente, sendo algo que constituía o calendário institucional e era esperado por todos - educadores, crianças e famílias. Elas promoviam uma quebra na rotina da instituição, sendo momentos nos quais apareciam novas formas de interações - tanto das famílias e crianças com os educadores, como das próprias crianças com suas famílias. Mesmo em uma instituição de natureza democrática como a Creche Oeste, esses momentos são importantes, pois trazem a possibilidade de se repensar sobre o cotidiano e sobre as relações estabelecidas. Além disso, transpõem-se em marcos significativos na vida das crianças, devido ao seu caráter de acontecimentos singulares. De acordo com Pessoa (2007), pode-se pensar a festa como "uma grande escola, na qual se aprende, antes de outras tantas coisas, como a vida em sociedade acontece – seus valores, seus conflitos e suas possibilidades de interação e sociabilidade". O autor fala sobre as festas populares, que contam com a participação da comunidade e das famílias, e se tornam tradição em meio aos diferentes grupos e comunidades, ressaltando os aspectos positivos envolvidos nesses momentos. As festas da Creche Oeste podem também ser analisadas sob esse mesmo

prisma, como contextos nos quais, ao sair da rotina escolar, os educadores, crianças e famílias se deparavam com novas possibilidades de aprender e ensinar, ressignificando as relações tecidas e produzindo novos sentidos ao que foi vivenciado.

4. 2. A Creche Oeste e as famílias: relação de cuidado e parceria

A relação que a Creche mantinha com as famílias das crianças era marcada por dois pilares: a participação e a parceria. Os relatos trazidos pelos profissionais evidenciam que o planejamento pedagógico da instituição levava em conta a família como um de seus elementos centrais, merecedor, portanto, de atenção e cuidados específicos. Os familiares não eram chamados para a Creche somente para visitá-la em momentos de apresentação das crianças, ou eventos em geral, como é comum em outras escolas e creches, mas, pelo contrário, participavam de variados momentos de planejamento e organização da vida na Creche.

Os textos abaixo referem-se a falas presentes no grupo focal e na entrevista individual, e exemplificam a forte ligação que parecia haver entre a Creche Oeste e as famílias das crianças que lá frequentavam. Estes trechos referem-se a momentos distintos das entrevistas, nos quais, muitas vezes, o assunto que estava sendo discutido era outro. Porém, mesmo nesses momentos em que se discutia, por exemplo, as festas e eventos promovidos pela instituição, a participação da família aparecia como elemento de destaque.

Grupo Focal

Em determinado momento durante a conversa, enquanto os educadores falam sobre as festas que eram organizados pela Creche Oeste, chega-se ao tema do brechó - era esse o evento que ajudava a financiar a Semana Cultural, vindo daí sua importância. Ao falar sobre o brechó, os participantes fazem questão de ressaltar o envolvimento das famílias como algo marcante. As famílias ajudavam das mais variadas formas: doando objetos que não tinham mais uso, como berços e colchões, ajudando a organizar e montar a estrutura do evento, e fazendo uma espécie de 'revezamento' para vender os artigos nas barracas. Ramiro conta: "As famílias faziam um rodízio e ficavam trabalhando no brechó. Como era algo da APEF

(Associação de Pais e Funcionários), todo mundo se mobilizava. O pessoal vinha, montava barraca, ajudava a tocar algumas brincadeiras que a gente costumava fazer, como derrubar bola na lata, boca do palhaço, coisas assim. Para mim, essa participação das famílias e o envolvimento com o trabalho é algo bem marcante.". Luzia completa, em relação à participação das famílias no brechó: "Quando você via, as famílias estavam quase que cuidando de tudo, e a gente só ajeitando um pouquinho". Sua fala diverte todo o grupo, que concorda com ela.

Um pouco mais adiante, é chegada a hora de falar com os participantes do grupo sobre um assunto delicado, que ainda é algo vivo e pulsante em todos os que estão ali presentes: o fechamento da Creche Oeste. O assunto mobiliza os educadores a darem seus relatos pessoais e falarem sobre como receberam a notícia, e eles contam o que aconteceu no dia do fechamento, falando sobre o processo que levou à decisão do grupo de ocupar a Creche. Ramiro conta que, ao receber uma ligação de um colega lhe contando o ocorrido, foi diretamente para a instituição. Ao chegar lá, lembra-se do que aconteceu com detalhes: "Foi chegando um monte de gente, inclusive famílias e profissionais da Creche Central, e a gente já fez uma reunião grande no saguão, pensando sobre como as coisas estavam e o que nós podíamos fazer". Luzia também parece se lembrar de forma nítida sobre os acontecimento do dia 17 de janeiro de 2017. Ela relata que muitas pessoas estavam no local, e fala com carinho sobre as famílias, tanto da Creche Central como, principalmente, da Creche Oeste.

As famílias possuíam uma instância organizativa própria, através da qual podiam atuar de modo mais diretivo: a APEF (Associação de Pais e Funcionários). Sekkel (2003) relata que a associação foi criado em 1999, ocasião em que os pais participaram da elaboração do estatuto que definia sua função e seus limites de atuação. A autora ainda conta que o movimento de criação da associação partiu da própria direção e coordenação da creche, não sendo, a princípio, uma demanda dos pais. Apesar disso, a proposta encontrou forte apoio e ressonância, o que foi evidenciado pelo grau de compromisso com o qual a categoria respondeu.

De acordo com Sekkel (2003). o estatuto da APEF esclarece que a associação não deve interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico que é realizado com as crianças, estabelecendo como seu objetivo somente contribuir para a melhoria deste trabalho,

principalmente com a captação de recursos. A autora indica que, com isso, o espaço de cada um passou a ser bem delimitado, não correndo-se o risco de interferências desnecessárias e conflitos resultantes. Sekkel (2003) afirma que os pais "foram à luta, sempre que a creche precisou" (SEKKEL, 2003, p. 94), dando exemplos de situações em que a APEF agiu com o objetivo de lutar por melhorias. Duas dessas situações foram: a falta de funcionários no ano de 2000, e quando houve necessidade de reforma das salas do módulo II e de construção de um novo refeitório. Em ambas as ocasiões, os pais se organizaram para pedir recursos junto às instâncias superiores e se fizeram ouvir, o que auxiliou no fortalecimento da instituição tanto no âmbito interno quanto externo.

Para complementar a discussão sobre a relação de parceria estabelecida entre a Creche Oeste e as famílias, trago aqui alguns trechos de um relato de uma mãe, presentes na publicação "Razões para exigir do reitor a imediata reativação da Creche Oeste" (ADUSP, 2019). A publicação é fruto de uma parceria entre a Adusp e o Centro de Estudos e Defesa da Infância (CEDIn), tendo surgido através de uma necessidade de responder "aos ataques contra as unidades de Educação Infantil existentes na Universidade [...]; bem como de reafirmar a importância da imediata retomada das atividades regulares na Creche Pré-Escola Oeste" (ADUSP, 2019).

Marcia Helena Del Lano Archondo é o nome da mãe que forneceu um dos relatos à publicação, cujo tema central foi o modo como a instituição propiciou aos pais verem seus próprios filhos como cidadãos, que merecem a oportunidade da conversa e do diálogo. Segundo Marcia, a Creche Oeste afetou o modo como ela e seu marido interagiam com seus filhos, dando o exemplo de uma situação específica em relação a esse assunto:

> Meu marido abaixou, olhou nos olhos de meu filho e falou: 'Filho, vem cá, vamos conversar'. Ele conversou e eu falei: 'Que legal que você está conversando com ele assim'. Ele falou: 'Eu aprendi na creche. Uma das professoras me explicou que tem que falar assim com as crianças'. A gente vê crianças que são cidadãs.

As relações tecidas entre a instituição e as famílias parecem, assim, ir além do que vemos atualmente em muitas realidades escolares, nas quais cabe à família a tarefa de acompanhar o progresso da criança e auxiliá-la quando necessário. Em tais realidades, os familiares comparecem à escola em algumas situações esporádicas, como reunião de pais e outros eventos do calendário escolar, como apresentações de final de ano, dia das mães, festa junina, etc. Na Creche Oeste, todos esses eventos também existiam, cabendo à família comparecer e acompanhar as crianças, porém, dois fatores diferenciam-se na relação entre

instituição e família: a participação e a parceria. Os relatos trazidos pelos profissionais no grupo focal, assim como a fala de Marcia Helena, presente na publicação da Adusp, trazem isso de modo claro, mostrando que este processo acontecia em via de mão dupla: enquanto que a Creche Oeste endossava a participação dos pais em vários âmbitos, os próprios pais viam nessa relação algo a que se apegar, pois trazia ganhos para a educação das crianças, tanto na escola como em casa.

Os pais participavam dos assuntos relacionados à Creche Oeste não somente através da APEF, mas no próprio cotidiano da vida escolar, em seus mais variados gestos e significados: indo levar a criança até a sala de aula, ajudando na organização de eventos e festas, construindo uma relação de parceria com os educadores e aprendendo sobre educação infantil, participando das decisões de calendário e, inclusive, construindo uma comunidade de apoio e companheirismo que ultrapassava as barreiras da escola.

Neste momento, trago aqui também outro relato de Marcia Helena Del Lano Archondo, dessa vez produzido em setembro de 2019, no 1º seminário organizado pelo CEDIn, intitulado "Creche Oeste: tecendo histórias, memórias e novos rumos", que realizou-se no Instituto de Estudos Avançados (IEA - USP). Márcia Helena participou de uma das mesas-redondas do evento, e trouxe em sua fala um pouco de sua experiência como mãe da Creche, falando sobre o que a instituição representou para sua família, em especial para seus filhos. Reproduzo aqui alguns trechos do relato de Marcia Helena no evento, pois eles exemplificam, de modo claro, como se dava a relação de companheirismo entre Creche-família e a construção dessa comunidade de apoio entre os próprios pais, mencionada acima.

> A minha história como mãe... Eu gosto de criança, eu adoro criança, mas nunca fui aquela pessoa que fala "Deixa eu pegar no colo? Olha a bochechinha, eu vou morder!". Não, eu não era. Eu gostava de outras coisas, de estudar, sair, tanto que eu estudei aqui… E a vida vai passando e, de repente, você formou uma família e vem um bebê. O nascimento de um bebê é algo precioso, algo maravilhoso, um milagre da vida. Ao mesmo tempo, é muito angustiante para uma mulher, em uma cidade como São Paulo. Eu acho que para muitas, talvez não para todas, mas para alguém que estava sozinha, como eu estava, nasce um bebê e pensamos assim: "Poxa, agora eu tenho um bebê… O que que o bebê come? Vou comprar um livro para ver o que que o bebê come e como trocar fraldas". É isso aí, você não sabe muito o que fazer, mas vai cuidando pelo instinto, pelo menos no primeiro filho, né? [...] E aí veio a Creche Oeste, falaram pra mim: "Tem uma creche lá na USP, vamos tentar." E era a Creche Oeste.
>
> [...]

> E, bom, o que que foi a Creche para mim, né? Foi aquele ambiente em que conheci amigos queridos, que estão comigo até hoje, faz vinte anos. Eu ainda tenho amigos daquela época e a gente se encontra de vez em quando. Era aquele ambiente que tinha outras mulheres como eu, que tinham filhos pequenos também, e, de repente, eu vi que era um lugar em que eu podia falar "Nossa, ele está tomando uma vitamina, será que eles podem me falar como se faz isso?". E aí eu vi que, de repente, era só eu chegar e perguntar. Ou poder chegar e ver o carinho com que a Sílvia, que não está mais conosco, preparava a comida, a mamadeira… E saber que eu podia chegar também e sentar na mesa com as crianças, não tinha problema nenhum. E podia ajudar a professora que estava lá, muito gostoso. E as crianças que têm essa autonomia podiam iniciar uma conversação, não ficar esperando adulto começar, elas podiam chegar e falar assim: "Você é mãe de quem?". E você começa a conviver, começa a aprender, assim, entre todas as coisas, a ser mãe. Na saída tinha um cafezinho, você se encontrava com outras mães com as mesmas aflições, com as mesmas preocupações. E às vezes era um problema, porque o cafezinho se estendia, se estendia, e a gente saía da Creche e o cafezinho continuava na calçada. A gente ia caminhando e continuava conversando. Mas uma mãe, principalmente mãe de primeira viagem, precisa disso. E era o que a Creche proporcionou para todas nós.
>
> [...]
>
> Eu lembro do que era a fase inicial, com a Claire, quando pensávamos assim: "Como está difícil, né?! Vamos formar uma associação de pais e funcionários?" A gente achava que estava difícil, mas não sabia que poderia piorar um pouquinho, ou muito, né?! E foi criada a associação de pais nas reuniões do cafezinho, nas reuniões da Oficina. A Oficina ficou pequena, então fomos para a Física, ler estatuto e tal, e associação se formou. Foi algo bem bonito, porque estávamos preocupados com nossos filhos.

O relato de Marcia Helena evidencia o forte sentimento de comunidade que foi sendo gestado no desenvolvimento da relação entre Creche e família: Marcia Helena, enquanto mãe de primeira viagem, repleta de dúvidas e carente de uma comunidade na qual podia se apoiar, encontrou na Creche Oeste a instituição que lhe proveu vínculos afetivos importantes e duradouros. Esse sentimento de comunidade parecia se estabelecer através dos pequenos gestos e ações cotidianas - através do cafezinho na hora da saída, da possibilidade dos pais e mães poderem caminhar pelo ambiente da creche e sentarem-se no pátio, conversando com as crianças e sentindo-se acolhidos naquele lugar, entre tantos outros detalhes.

Outro ponto relatado por Marcia Helena diz respeito ao processo de formação da Associação de Pais e Funcionários (APEF), instância política e organizativa já citada acima, que se mantém ativa ainda hoje, na luta pela reabertura da creche. A força mobilizadora da APEF enquanto organização parece relacionar-se com a parceria existente

entre instituição e famílias, estendida à própria comunidade de familiares, mantida através de pequenos gestos e ações cotidianas, e pensada como um princípio organizativo democrático da instituição.

Nesse sentido, outro ponto de destaque na discussão sobre a participação familiar na instituição diz respeito ao próprio processo de fechamento da Creche Oeste. A publicação da Adusp (2019), citada acima, traz o relato de Isadora Guerrero, uma das mães da creche, que participou ativamente na luta pela manutenção do patrimônio material e imaterial da instituição. Isadora conta que a participação dos pais foi, e ainda é, peça fundamental nesse processo de reivindicação, que teve suas raízes no ano de 2014, quando a creche passou por quatro meses de greve. Nesse período, pais e mães de crianças da Creche se organizaram para se auxiliarem, de forma solidária, no cuidado dos filhos e filhas. Segundo Isadora, esse período foi importante para que pudesse ser construída, nos pais e mães, a consciência do significado e da organização da instituição, assim como de toda a rede. Desse modo, desde então, formou-se uma comissão de mobilização permanente da Creche, que começou a agir na defesa da permanência de toda a rede. Durante os anos de 2015 e 2016 não houve entrada de novas crianças na creche, e a comissão formada passou a divulgar materiais técnicos produzidos pelos próprios integrantes, além de organizar atos sobre a questão das creches no âmbito interno e externo, fazendo com que a temática se tornasse conhecida e pauta do Conselho Universitário da Universidade de São Paulo.

Em 2017, no último ano da gestão Zago, houve uma reestruturação da rede de creches, proposta pela Reitoria, na qual foram mantidas na SAS apenas as creches da capital, e houve o fechamento da Creche Oeste, sem aviso prévio e de forma violenta, nas férias de janeiro. De acordo com Isadora, neste crítico momento, os três anos anteriores de mobilização dos familiares e profissionais fizeram grande diferença, pois uma grande quantidade de pessoas, de diversas organizações, estiveram presentes para evitar o fechamento do prédio e o desmonte de suas instalações. Em assembléia, na qual estavam presentes não somente a comunidade das creches mas diversas outras entidades, como Sintusp, Adusp, DCE, Amorcrusp e estudantes, decidiu-se pela ocupação da Creche Oeste como única solução possível.

Ainda segundo Isadora, logo no início da ocupação, momento em que a maior parte das pessoas envolvidas tinham alguma relação com a educação, dentro ou fora da USP, ou eram pais e mães, houve consenso de que o equipamento da Creche deveria ser preservado

como um lugar ativo, ainda destinado à educação infantil, porém agora autogerido pelos ocupantes. Assim, foram realizadas experiências de atendimento voltado às crianças da comunidade próximo à USP e também interna, mas que não estavam sendo atendidas pela Rede de Creches por falta de vagas. Nesse período, originou-se a denominação "Ocupação Creche Aberta", cujo sentido era a abertura do espaço, até então fechado, para atividades que envolvessem, de forma ampla, a educação infantil.

O movimento citado acima, em defesa da manutenção do patrimônio material e imaterial da Creche Oeste, teve grandes impactos na questão jurídica que envolve seu fechamento, pois o processo de reintegração de posse movido pela Reitoria foi suspenso até que se julgasse em última instância o mandado de segurança. Além disso, os ocupantes obtiveram vitória no mandado de segurança que obrigava a USP a reabrir a Creche em caráter liminar, tendo em vista o absurdo de seu fechamento.

Essas vitórias e conquistas só foram possíveis graças à força do movimento em defesa da reabertura da Creche, composto por uma grande comunidade de indivíduos envolvidos com a instituição. Foi também graças à força da relação entre instituição e familiares que a luta seguiu, e segue até hoje, pois os familiares, mesmo aqueles que não estavam mais diretamente vinculados à Creche, conseguiram compreender a importância da instituição, assim como os impactos políticos e sociais que foram causados pelo seu fechamento.

4.3. As relações democráticas na Creche Oeste

O terceiro tópico que apresento agora diz respeito à construção e manutenção da gestão democrática como um dos princípios do trabalho educativo realizado na Creche Oeste. Esse princípio estendeu-se para inúmeras áreas da instituição, influenciando, além das relações que eram mantidas com os familiares, o modo como as crianças eram vistas pelos profissionais, além do próprio processo de inclusão, como descrito por Sekkel (2003), em sua tese de doutorado.

A publicação "Razões para exigir do reitor a imediata reativação da Creche Oeste" (ADUSP, 2019) traz também importantes relatos sobre o processo de gestão democrática da instituição, fornecidos pela professora Marie Claire Sekkel. Segundo a autora, o aprendizado da gestão democrática foi um dos pontos mais importantes no desenvolvimento do trabalho educacional na Creche. De acordo com Sekkel, a confiança

foi um princípio fundamental nesse processo, ou seja, a partir do momento em que aprendeu-se a confiar, houve uma "quebra de barreiras", que influenciou todas as relações que lá eram tecidas: com familiares, amigos, crianças, entre outros.

A autora conta que algumas parcerias foram fundamentais no processo acima descrito, e cita algumas delas. A primeira parceria citada foi a implementação da Oficina de Informação, iniciada em 1994, sob a orientação do professor Edmir Perrotti, da Escola de Comunicação e Artes - ECA. Oficina de Informação foi o nome dado ao projeto de criação de uma biblioteca, entendida não somente como mera coleção de livros, mas como um projeto educacional e cultural que é vivo e dinâmico, no qual as crianças eram vistas como criadoras de cultura, capazes de construir e reconstruir novos sentidos e significados. O projeto trazia consigo o princípio do contato com os livros como o bem mais precioso a ser preservado, algo que deveria ser amplamente transmitido a todos, tanto às crianças como aos adultos. Assim, se um livro emprestado por uma criança voltasse rasgado, mas ela quisesse levar outro para casa, esse desejo era respeitado, depositando-se nessa criança a confiança de que ela conseguiria cuidar melhor do próximo livro. Para Perrotti, o mais importante a ser preservado era o desejo da criança de levar o livro.

A dinâmica dos Círculos de Qualidade, introduzida pelo professor Waldomiro Vergueiro (igualmente da ECA) foi outra parceria implementada na Creche Oeste mediante a qual o coletivo da instituição pôde se consolidar ainda mais. Nesse projeto, uma vez por mês, nos dias de formação continuada, todos os profissionais da Creche faziam uma grande roda no pátio, elegendo as prioridades do trabalho e definindo, a partir daí, alguns encaminhamentos. De acordo com Sekkel, algumas vezes se formava um pequeno grupo para atuar em alguma questão específica, e, na reunião mensal seguinte, esse grupo compartilhava com o restante dos profissionais como andava o processo de trabalho até o momento. Segundo a autora:

> Essa dinâmica de partir de uma questão apontada no grande grupo, trabalhar no pequeno grupo e em seguida compartilhar os resultados no grande grupo (costumávamos chamá-la de dinâmica do grande-pequeno-grande) deu corpo ao coletivo da Creche, ampliou o espaço de participação de modo que cada um poderia planejar intervenções e criar articulações. (ADUSP, 2019, p. 17)

Uma terceira parceria que se mostrou importante na consolidação da gestão democrática foi a realizada com a professora Lígia Assumpção Amaral, do Instituto de Psicologia (IP). Lígia trouxe a discussão sobre a inclusão de crianças com deficiência ou

algum outro tipo de diferença significativa, o que provocou, nos próprios profissionais, um movimento de auto-inclusão de seus sentimentos, limites e necessidades. De acordo com Sekkel, foram criados espaços em reuniões para a escuta compartilhada dessas questões, o que trouxe um movimento de importantes transformações nas relações vigentes.

No que diz respeito à pesquisa sobre a qual me debruço, os relatos dos profissionais, obtidos através do grupo focal e da entrevista individual, também apontam a gestão democrática como um princípio orientador das práticas educativas realizadas na Creche Oeste. Os profissionais falaram sobre a importância de algumas das parcerias citadas acima, e. além disso, trouxeram outros pontos que ilustram o modo como a Creche entendia as relações de forma democrática, em especial as relações entre os próprios educadores, sejam eles professores, profissionais da limpeza, da cozinha, etc. Trago agora alguns trechos relativos à temática, que serão discutidos mais abaixo.

Grupo Focal

O grupo focal está em pleno andamento, os entrevistados já falaram sobre diversos assuntos. Eles já riram, se emocionaram, e ajudaram-se a lembrar de vivências do período em que estiveram na Creche Oeste. Estão agora falando sobre alguns detalhes da rotina da instituição, da 'dinâmica da Creche', como eles mesmo se referem. Contam das diferenças existentes entre as turmas da manhã e tarde, de como os educadores lidavam com os irmãos que estudavam juntos, de alguns aspectos da rotina, além de relatar histórias divertidas vividas entre si e com outros funcionários. Em certo ponto da conversa, lembram-se do processo de inclusão de crianças com deficiência.

É Luzia quem inicia a discussão sobre o tema: "Uma das melhores lembranças que nós temos, é quando começamos o processo de inclusão. É um trabalho marcante, porque dependendo de como era a inclusão, era algo que envolvia todo mundo. Lembro de uma criança, a B., que envolvia a Creche toda, porque ela tinha uma questão de alimentação que exigia uma parceria dos professores. Ela usava uma cadeira [de rodas], e, na hora de fazer a roda com as crianças, a gente tirava ela dessa cadeira para ela sentar junto com o grupo, tentávamos sempre deixá-la mais próxima das crianças que estavam comendo". Elenilza continua: "Para essas

crianças nós tínhamos que dar uma atenção maior, e aí todo mundo tinha que estar atento, prestando atenção e acompanhando. O M., por exemplo, era uma criança que tinha dificuldade de caminhar, e aí quando ele queria ir ao banheiro, a professora precisava ir junto e a gente ficava com as outras crianças. Para todas essas crianças, nós precisávamos ter um olhar em conjunto; às vezes elas não queriam entrar na salinha, queriam ficar no pátio, e não dava para as professoras acompanharem essas crianças sozinhas. Nesses momentos, a gente assumia também um pouco essa responsabilidade de ajudar a cuidar, a olhar". Luzia concorda e resume essas situações com uma frase: "O trabalho não é só de um, né? A Creche Oeste era um coletivo".

Os participantes do grupo continuam a se lembrar de situações nas quais o coletivo de profissionais da Creche mostrava sua força. Organização de festas em que ficavam trabalhando até tarde, e situações em que algum profissional faltava e sua turma precisava de uma atenção maior eram alguns dos momentos em que os educadores estavam juntos e cooperando uns com os outros. Um diferencial é ressaltado por todos, como fator que influenciava diretamente as relações que eram travadas entre os funcionários, e o modo como eles lidavam com o processo de inclusão: os projetos de formação continuada, que eram tocados dentro da própria Creche Oeste. Os participantes do grupo focal lembram-se, nesse momento, da professora Lígia Assumpção Amaral: "Ela era porreta (risos). Sempre estava lá na Creche com a gente, para fazer formação, reuniões, e falar de deficiência e inclusão com a gente. Ela conversava com nós sobre todas essas crianças que citamos, explicando o que é o termo inclusão, e como era trabalhar com isso".

Ramiro conta que os educadores, fossem eles professores ou funcionários, tinham um grande respaldo, por parte da gestão, para estudar e trabalhar a formação continuada. Cita as formações destinadas à área do ambiente sócio-moral e seus julgamentos. Os educadores contam, então, como foi importante trabalhar essas questões, pois aprenderam a avaliar seu jeito de ver o mundo, sua cultura e seus valores, tendo em vista que são profissionais que lidam com crianças, e podem influenciar de forma decisiva em sua formação. Todos os profissionais que estavam trabalhando na Creche Oeste eram empenhados na tarefa de cuidar e educar as crianças, e, portanto, eram vistos como educadores. Elenilza, que desempenhava a função de auxiliar de limpeza, traduz: "Desde que eu entrei na Creche eu ouvi isso:

vocês que estão aqui são todos educadores". Um exemplo da visão que a instituição possuía sobre o papel educador de todos que lá atuavam está em um episódio, ocorrido em meados de 2015, em um congresso de creches universitárias. Na ocasião, três funcionárias da equipe de apoio (uma lactarista e duas cozinheiras) apresentaram um trabalho baseado no projeto de formação em ambiente sócio-moral, levando um banner. O trabalho foi realizado através de uma parceria da direção com a equipe de apoio, e o objetivo era conduzir as questões do ambiente sócio-moral na rotina dessas funcionárias. Muitas pessoas se interessaram pelo trabalho que estava sendo exposto, e se surpreenderam com o fato da apresentação ter sido realizada por funcionárias da equipe de apoio, sendo o único trabalho do congresso com essa característica. Ramiro é o educador que relata isso, e se emociona ao falar sobre esse evento - algo que, em suas palavras, "traduz o que é a Creche Oeste".

Mais adiante, Larissa pergunta aos participantes sobre os lugares da Creche que consideram mais marcantes, ou seja, os lugares que trazem mais lembranças a eles. Luzia fala da chamada 'casinha do berçário', pois sempre trabalhou com o grupo de bebês; Ramiro fala das árvores da Creche; mas é Elenilza que traz o relato mais simbólico, que traduz o olhar delicado que a instituição distribuía a cada um dos educadores. Ela conta que seu lugar preferido na Creche era a sala de sono, o que faz todos rirem em um primeiro momento, talvez achando-a preguiçosa ou algo assim. Ramiro e Luzia falam para Elenilza que ela deveria escolher um lugar que fosse significativo, e não o lugar que lhe dava mais saudade. A resposta de Elenilza deixa todos emocionados e, até mesmo, um pouco constrangidos pela reação inicial do grupo. Elenilza, que exercia a função de limpar a Creche, conta que, ao providenciar uma sala de descanso aos funcionários de sua categoria, a instituição a tratou com um respeito que nenhum outro lugar a havia tratado. Em sua palavras: "Quando eu falei da sala de descanso, é porque eu acho que poucos lugares vão ter um respeito pelo funcionário e seu descanso como nós tivemos ali. Antes, nós não tínhamos um lugar pra descansar em nosso horário de almoço, então colocávamos uma cadeira no quintal e por lá ficávamos. A Claire, que na época era diretora da instituição, começou a observar aquela situação e resolveu projetar um espaço para que nós pudéssemos descansar, e foi aí que tudo começou.

Com o tempo, esse lugar foi se aprimorando de um jeito que se tornou uma 'big' sala, com almofadas, pufes, tv, computadores, internet (risos)".

A fala de Elenilza sobre a sala de descanso mobiliza os participantes a falarem sobre o respeito que a Creche possuía, não somente com os funcionários, mas também com as crianças e suas famílias. Eles começam a falar sobre alguns eventos que eram realizados no final do ano com todos os funcionários e a direção. Nesses eventos, eram realizadas dinâmicas, com o objetivo de promover uma discussão coletiva sobre o ano: O que foi bom? O que foi ruim? Nesses momentos, todos estavam livres para desabafar, chorar e se expressar da forma que preferissem - eram momentos de redenção, "momentos de recomeçar e deixar tudo pra trás, as mágoas, os ressentimentos…". Além das reuniões, as festas também eram entendidas como momentos importantes, necessárias ao fortalecimento do coletivo de funcionários.

Entrevista Individual

Em determinado momento da entrevista, pergunto a Ana Helena como as educadoras vivenciavam o processo de saída das crianças da Creche, pois, até então, só havíamos falado sobre o assunto a partir do ponto de vista dos pequenos. Ela conta que, apesar da grande demanda de trabalho, trabalhar com o último ano era muito especial, pois as professoras ligadas a esse período acabavam se tornando uma espécie de 'referência' para as crianças que estavam indo embora. Ela relata que as educadoras do último ano lidavam com algumas demandas de famílias com expectativas em relação à escolarização/alfabetização das crianças. Para lidar com essas e outras questões que surgiam, eram realizadas muitas reuniões, quase que diariamente, com essas profissionais - reuniões com as psicólogas da instituição, com a coordenação/direção pedagógica, com o módulo com um todo, entre outras.

Pergunto a Ana Helena se as educadoras possuíam algum tipo de preferência em relação às turmas pelas quais seriam responsáveis durante o ano letivo. Sua resposta é singular: "Não existia isso, sabe por quê? Porque aquele lugar não existe (risos). Vou te explicar o que acontecia: a alocação das profissionais nos grupos era feita de um jeito tão compartilhado e orgânico, que não se deixava espaço para que questões como essas aparecessem. Durante o período que eu

estive lá, conforme o fim do ano ia se aproximando, a direção, a coordenação e a psicóloga se reuniam e pensavam sobre o grupo. Elas nos entregavam um formulário no qual poderíamos escrever alguma preferência que tivéssemos para o ano seguinte, e isso variava muito. Depois, faziam um mapa pensando no que iria ser melhor para as crianças, o que era sempre uma prioridade, e, tentavam encaixar nossas preferências com esse mapa. Raramente existiam conflitos em relação a esse planejamento e, quando fazíamos a reunião de fim de ano com as famílias, elas já ficavam sabendo quem iria ficar com as crianças no ano seguinte."

Os relatos acima trazem importantes dados em relação ao modo como se constituía, dia após dia, o coletivo da Creche Oeste, ou, em outras palavras, como acontecia o processo de gestão democrática. Os profissionais que contribuíram com o grupo focal comentaram sobre algumas situações e condutas em específico:

- O fato de ter sido pensada uma sala destinada ao descanso dos educadores que trabalhavam oito horas por dia, sendo eles professores ou profissionais de apoio;

- O processo de inclusão de crianças com deficiência, no qual a equipe atuava de modo coeso e unido, tomando a tarefa como responsabilidade de todos, e não somente da professora responsável pela turma da criança;

- O entendimento de que todos que estavam lá atuando eram educadores, inclusive os profissionais de apoio, como lactaristas, merendeiras e profissionais da limpeza (conduta expressa em ocasiões como a participação desses profissionais em congressos, apresentando trabalhos realizados na instituição);

- A realização de dinâmicas e discussões em grupo em ocasiões específicas, como o final de ano. Em tais situações, discutia-se o processo grupal e o trabalho que havia sido realizado até o momento, dando-se espaço para que todos pudessem compartilhar seus pensamentos e opiniões, fossem elas positivas ou negativas. Ou seja, nesses momentos, eram compartilhados desejos, mágoas, elogios e outros tipos de pensamento que não haviam sido expostos até então. Nesse ponto, incluem-se também as festas de

confraternização, ocasiões nas quais todos os profissionais eram convidados a comparecer, pois entendia-se que, nesses momentos, o coletivo se fortalecia, algo que era valorizado por todos que lá atuavam.

- A organização das turmas pelas quais os educadores ficariam responsáveis durante o ano letivo, que era realizada de modo orgânico e compartilhado, levando-se em conta as preferências dos próprios profissionais

Os exemplos acima fazem notar uma característica marcante do trabalho realizado na Creche: a presença da coletividade. Lá não se falava em "eu", mas sim em "nós": "O que *nós* podemos fazer para tornar a entrada das crianças com deficiência um processo mais fácil e inclusivo? Como *nós* podemos organizar os profissionais responsáveis por cada turma para o ano letivo seguinte, de modo que todos fiquem satisfeitos? Como *nós* podemos tornar as relações entre os profissionais mais agradáveis e orgânicas? O que *nós* podemos fazer para que as profissionais que trabalham oito horas por dia possam descansar em seu horário de almoço?"

Parece-me que perguntas como essas eram tecidas coletivamente, em um processo que, de início, tinha o apoio da direção da creche, como nos mostra a fala de Elenilza: "Antes, nós não tínhamos um lugar pra descansar em nosso horário de almoço, então colocávamos uma cadeira no quintal e por lá ficávamos. A Claire, que na época era diretora da instituição, começou a observar aquela situação e resolveu projetar um espaço para que nós pudéssemos descansar, e foi aí que tudo começou". Entretanto, apesar de algumas dessas ações de teor coletivo e democrático terem sua gênese na área da direção, parece-me que seus frutos se espalhavam para a instituição como um todo, fazendo com que cada um que lá atuava passasse a olhar seu trabalho, assim como as relações dele decorrentes, de modo mais democrático.

Sekkel (2003) traduz esse modo de agir e pensar as relações no interior da Creche Oeste como um ambiente inclusivo. De acordo com a autora, o chamado ambiente inclusivo é aquele que está aberto à consideração das necessidades de todos, o que, apesar de facilitar a inclusão acolhedora de crianças com deficiência, é algo que, na verdade, independe da entrada dessas crianças, sendo uma condição para a prática educativa voltada às finalidades humanas.

4.4. A Creche Oeste e a relação com a memória

Um último aspecto sobre a Creche Oeste que gostaria de discutir é a relação que a instituição constituiu com a sua própria memória. De acordo com Sekkel (2003, p.87), "num determinado momento de vida da Creche aprendemos a cultivar a memória, em vários tipos de registros.". A autora elenca alguns desses registros, como fotos, vídeos, árvores, lembranças, muros de mosaicos, pastas de projetos e outras experiências - todas eles elementos que, em algum momento, povoaram o espaço da Creche. Sekkel (2003) faz uma importante delimitação sobre o que seria a construção da memória de uma instituição, algo que vai além de armazenar informações descritivas sobre os trabalhos desenvolvidos. Segundo a autora (SEKKEL, 2003, p. 87):

> É a memória das pessoas - os momentos significativos, aqueles que nos emocionaram ou nos fizeram pensar, temer, mudar, vacilar, etc, e se fazem lembrar - que mistura os fatos e os sonhos numa fonte viva de referência e inspiração.

Sekkel (2003) reitera que, em todas as instituições, existe um passado, que ajuda a legitimar e inspirar novos trabalhos e movimentos. A experiência que é narrada pelos personagens da instituição através do tempo possui, muitas vezes, a função de aconselhar aqueles que estão atuando no presente, inspirando caminhos e ideias.

No caso da Creche Oeste, segundo o relato da autora, a intencionalidade de registrar foi apropriada como elemento constituinte da proposta pedagógica da instituição, cujo objetivo sempre foi promover a valorização da criação, autoria e individuação. Assim, nos registros que a creche produziu percebe-se a marca idiossincrática de seus "criadores" ou "fazedores", sejam eles adultos ou crianças. A totalidade dos registros produzidos forma, por si mesmo, uma forma de narrativa, que dialoga de diferentes maneiras com aqueles que dela se apropriam.

Mais uma vez, passo agora aos relatos produzidos no contexto das entrevistas, visando dar voz agora à relação da Creche Oeste com o registro da memória e, mais especificamente, com o próprio passado.

Grupo Focal

O grupo está falando da composteira, um projeto da Creche Oeste ligado à educação ambiental e sustentabilidade, que contava com a participação de todos os

funcionários e turmas. Os grupos de crianças se revezavam para cuidar da composteira, e iam até o local sempre acompanhados da professora responsável e de mais algum funcionário. Quando o composto ficava pronto, as crianças podiam levá-lo para casa, e também ocorria a venda dos mesmos a um valor simbólico - dinheiro que era usado para cobrir pequenos reparos que necessitavam ser realizados na instituição. O grupo fala com carinho e orgulho do projeto da composteira, do mesmo modo como falam de todos os outros projetos citados ao longo da conversa. Eles contam que houve, assim como em outros projetos que eram realizados na Creche, um evento de inauguração, no qual uma das turmas - aquela que iniciou as ações na compoteira - realizou uma pequena apresentação sobre o tema.

Luzia conta que sua filha, que foi aluna da Creche, fazia parte da turma que 'inaugurou' a composteira, e relata que a moça, que já está com mais de 30 anos, se lembra disso com orgulho até hoje, como um dos momentos mais especiais de sua permanência na instituição. A educadora dá sua opinião sobre o assunto: "Minha filha já estava saindo da Creche, e foi um marco poder deixar a composteira para as crianças que estavam vindo atrás dela. Isso é uma coisa bem bacana da Creche: todo grupo que vai embora deixa algo para o próximo. Eles dão um presente, que pode ser uma apresentação, um convite a um passeio, ou um piquenique. Para nós é algo pequeno, mas para a criança significa muito."

Os participantes do grupo falam, então, das pequenas 'trocas' envolvidas no processo de despedida das crianças da Creche Oeste: trocavam-se lembranças e memórias, cristalizadas na forma de presentes, apresentações e objetos. A fala de Luzia resume esse processo: "A despedida das crianças é o encerramento de um ciclo, e o nascimento de outro. Até em nós, adultos, é deixada uma mensagem. São pequenas lembranças, marcadores de rituais que não saem mais de nós... pode chorar?". Todos riem, emocionados.

Entrevista Individual

Ana Helena fala sobre os eventos relacionados ao processo de despedida das crianças da Creche Oeste. Ao falar especificamente sobre um deles (a 'festa do pré'), ela dá alguns detalhes significativos de ações que sempre eram realizadas nesse evento, como imagens das crianças na Creche desde bebês que se

espalhavam pela festa, para serem observadas pelos pequenos e suas famílias. Os educadores entregavam para as crianças alguns itens, como um baú, feito pelas crianças junto a seus pais, que era preenchido por objetos importantes que a criança acumulou enquanto esteve na Creche. Também era entregue dentro do baú uma agenda, com todos os contatos das crianças, para que elas pudessem se ver mesmo após sua saída da instituição, além de um porta-retrato com uma foto da turma toda. Outra ação que também era realizada nesses eventos era uma espécie de homenagem das famílias a todos os funcionários. Eles davam presentes coletivos, 'lembrancinhas' individuais ou cartas, que, muitas vezes, eram expostas no mural desses funcionários.

As falas acima dizem respeito a uma pequena parte do que foi a relação da Creche Oeste com a memória. Através de pequenos hábitos, atitudes e posturas, presentes no dia-a-dia da instituição, a memória era cultivada, de uma forma acessível não somente aos adultos, mas também, e pode-se dizer até principalmente, às crianças. Com o passar dos anos, a Creche Oeste aprendeu a fazer memória, e os exemplos acima ilustram um pouco disso. Ao relatar, por exemplo, como se dava o processo de saída das crianças da Creche através da realização de uma espécie de "festa de formatura", os profissionais que participaram das entrevistas falaram sobre alguns detalhes que explicitam a maneira como a relação com a memória era respeitada e mantida.

Sendo assim, na despedida das crianças da Creche Oeste, parecia ser importante que esse processo se mantivesse na memória de todos os envolvidos, e isso acontecia em dois sentidos: as crianças que iam embora levavam consigo a Creche Oeste, assim como o que vivenciaram e produziram enquanto estavam lá; e a Creche Oeste guardava em seus registros uma parte de cada uma das crianças que partia. No que diz respeito ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tanto em relação ao universo específico da Creche Oeste como a um cenário mais geral no qual as práticas educativas ligadas ao cenário em questão acontecem, parece-me que o vínculo com a memória pode ser um fator importante, que deve ser objeto de maior atenção e cuidado por parte das escolas e creches. Irei me debruçar mais adiante sobre essa temática, abordando de modo mais detalhado o modo como a Creche Oeste lidava com a passagem das crianças à escola de Ensino Fundamental, e tentando trazer para a discussão alguns elementos que ajudem a pensar a temática em questão sob a ótica de uma perspectiva mais geral, que possa dialogar com a realidade de outras creches e escolas de Educação Infantil.

5. A CRECHE OESTE E A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Iniciei o presente capítulo tentando responder a alguns questionamentos: O que torna a Creche Oeste única? Por quê ela parece se fazer presente na identidade das pessoas que conversaram comigo? Quem foi a Creche Oeste, afinal? Ao tentar responder a esses questionamentos, tinha em mente, de forma clara, que meu trabalho não esgotaria as inúmeros possibilidades de resposta às perguntas colocadas, tendo em vista que meu objetivo é apreender apenas uma pequena parte de todo esse universo - tão complexo e rico. Tendo claro isso, saí em busca de construir categorias que englobassem alguns aspectos relativos à instituição. Esses aspectos me chamaram a atenção e foram considerados importantes, tanto por personificarem aquilo que torna a Creche Oeste única, como por sua relação com o tema da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Como já dito anteriormente, não havia como falar sobre o modo como a Creche Oeste preparava e lidava com a transição entre etapas de ensino sem falar sobre alguns aspectos mais gerais sobre a instituição. Escolhi, assim, falar sobre: os eventos e festas da Creche Oeste como momentos de ruptura da rotina; a relação de cuidado e parceria estabelecida entre a Creche Oeste e as famílias; as relações democráticas construídas na instituição; e a relação que a Creche estabeleceu com o registro da memória.

Desse modo, penso que falar sobre o modo como a Creche Oeste pensava e lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é falar sobre o modo como a Creche Oeste pensava e lidava com a educação. É importante ressaltar que as práticas aqui descritas são únicas, por terem sido produzidas e praticadas no ambiente de umas das maiores universidades públicas brasileiras, o que fazia com que a instituição pudesse contar com a parceria de alguns pesquisadores dispostos a colaborar com os projetos realizados no interior da instituição - caso do professor Edmir Perrotti, da Escola de Comunicação e Artes. Explicitado esse ponto, penso também que o panorama descrito não deve ser algo que limite ou bloqueie a análise das práticas educativas realizadas na Creche Oeste para um cenário mais geral, relativo a outras creches e escolas de Educação Infantil.

Ao falar sobre o modo com a instituição pensava e lidava com a saída das crianças e sua passagem ao Ensino Fundamental, gostaria que se fizesse notar como cada um dos quatro elementos citados estiveram presentes, dando forma e contorno às práticas

realizadas. Nesse sentido, não irei apresentar aqui partes das entrevistas realizadas para não tornar repetitiva a análise sobre o tema da transição, tendo em vista que já foram expostos acima vários trechos que, ao falar sobre os quatro aspectos ressaltados, (eventos e festas, família, relações democráticas, memória) falam também sobre a transição entre segmentos. Repito: não há como separar as práticas educativas relacionadas à passagem das crianças ao Ensino Fundamental das práticas educativas em geral, pois tudo faz parte do modo como a Creche Oeste pensava e lidava com a educação em si.

A Creche Oeste parecia entender a passagem das crianças para o Ensino Fundamental como algo que ia para além do momento cronológico específico de saída da Creche, mas sim como um processo que se iniciava muito tempo antes, quando a criança entrava na instituição. As crianças desenvolviam a consciência, pouco a pouco, de que sua passagem pela Creche era algo que tinha um início e um fim, pois a instituição recebia novas crianças todo ano, que "ocupavam o lugar" daquelas que iam embora rumo a novas experiências, deixando com aqueles que ficaram muitos registros do que foi experienciado. Essa percepção não é algo espontâneo, que se desenvolvia de forma natural, sendo, na verdade, o resultado de um projeto educacional maior, próprio à Creche Oeste, de valorização da memória e da experiência.

Esse projeto educacional encontrou forças e começou a crescer principalmente após a implementação da Oficina de Informação, em parceria com o professor Edmir Perrotti - projeto que já foi brevemente explicado acima. Perrotti (2014) descreve algumas das ações e práticas que compunham o espaço da Oficina de Informação, entre elas: "[...] gavetas de fácil e livre acesso para as crianças disponibilizavam álbuns de fotos das turmas, dos educadores, dos diferentes segmentos da Creche. Eram utilizadas em atividades realizadas pelos mediadores, e as crianças não se cansavam de olhá-las" (PERROTTI, 2014. p. 133). Chamo a atenção para essa prática justamente pelo fato da mesma traduzir a relação que a Creche estabelecia com o passado e a memória. A Oficina de Informação, como um espaço de informação e cultura, trabalhava com diferentes mídias e materiais, entre eles livros, vídeos, CDs e fotos de pessoas que fizeram parte da história da Creche. Trazer essas fotos para as crianças que estavam lá diariamente tornava concreta para essas crianças a noção de que, assim como outras turmas já passaram por lá e continuaram por novos caminhos, o mesmo acontecerá com elas: irão para outras escolas, deixando sua marca e registro na Creche Oeste. Isso é trabalhar a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental desde cedo: as crianças vão compreendendo a dimensão histórica da vida e podem então

planejar suas ações em função disso. Desse modo, as crianças que chegam ao último ano da Educação Infantil estão preparadas para o momento da despedida e para a entrada em uma nova etapa de ensino.

A Creche Oeste realizava também algumas ações mais práticas e direcionadas especificamente ao momento de saída da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental. Essas ações aconteciam no último ano das crianças na Creche, sendo algo exclusivo desse grupo. A visita a uma escola de Ensino Fundamental, o retorno das crianças que frequentaram a instituição no ano anterior, a "dormida" na Creche, os passeios e a festa de encerramento são exemplos das práticas e eventos que fazem parte desse grupo. Eles já foram apresentados acima, mas é importante, entretanto, ressaltar que todas essas ações ocorriam também como parte do projeto educacional, e aconteciam com o objetivo de tornar a experiência de passagem ao Ensino Fundamental algo não somente significativo, mas também benéfico e positivo. Como já dito antes, a chamada "transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental" era um processo que, na Creche Oeste, acontecia desde a entrada das crianças na própria instituição. Elas entendiam que sua permanência na Creche era algo transitório, e as ações realizadas no último ano da Educação Infantil vinham como elemento que completava e dava sustentação a esse ciclo.

Foram citadas nas entrevistas outras ações que também faziam parte das práticas educativas relacionadas à transição ao Ensino Fundamental. Essas ações são também coerentes com o modo como a Creche entendia e lidava com a memória, de forma que a mesma fosse cultivada e estivesse acessível a todos, sejam adultos ou crianças. Ao chegar o momento em que a criança se despedia da Creche, eram entregues a ela diversos objetos que lhe fossem importantes e significativos, como fotos da turma, uma agenda com o contato de seus colegas, cartões, etc. Do mesmo modo, as crianças que saíam deixavam também na Creche uma espécie de "marco", conforme as palavras dos próprios entrevistados. Esse "marco" era entendido como um presente que era dado às crianças menores, e poderia ser uma apresentação, um convite a um passeio, um piquenique, entre outras coisas.

Com essas ações, a memória da turma que estava indo embora era cultivada na instituição, e, do mesmo modo, a própria instituição deixava também sua marca nessas crianças. Nesse sentido, é importante ressaltar que a Creche Oeste *realmente* parecia deixar sua marca nas crianças. Como pôde ser observado através das entrevistas realizadas, a

Creche deixava suas portas abertas para as crianças que já haviam deixado a instituição, assim como suas famílias, que, muitas vezes, voltavam para uma visita, para ir à Oficina, ou até mesmo para falar um 'oi'. Frequentemente, as crianças cresciam, se tornando adolescentes e até mesmo adultos, e continuavam a visitar a Creche, tendo em vista que a instituição ainda se fazia presente em sua memória afetiva, como uma parte significativa de sua vida, não somente escolar, mas também pessoal. O modo como a transição era entendida e praticada criava as oportunidades para que isso acontecesse, pois, se a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental era vista como algo que não se iniciava no último ano das crianças na Creche, ela também não se findava naquele momento. Em outras palavras, esse processo continuava a acontecer mesmo quando as crianças entravam em outra escola, como se podia notar em ações como a visita de retorno da turma de egressos à Creche. Criava-se, assim, uma atmosfera na qual essas crianças eram bem-vindas a retornar quando quisessem, em um processo desburocratizado (sem necessidade de agendamento), no qual, mais uma vez, o cultivo da memória e da experiência era algo valorizado, respeitado e colocado em prática.

Nesse sentido, é importante referenciar que as práticas adotadas na Creche Oeste vão ao encontro do que estabelecem os documentos oficiais voltados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental - mais especificamente, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, e a Base Nacional Comum Curricular. De modo geral, esses documentos indicam que as práticas educativas das creches e escolas devem atuar em uma perspectiva de continuidade do processo educativo, de modo a promover a articulação entre as etapas de ensino citadas - um desafio ainda a ser cumprido. Algumas das práticas sugeridas pelos documentos oficiais para a Educação Infantil que eram praticadas pela Creche Oeste são: visitas a escolas de Ensino Fundamental, a realização de um dia de convivência com uma turma de primeiro ano de EF, e a elaboração de um "dia especial" no qual ocorra um ritual de despedida.

Além dessas, são sugeridas também algumas práticas e ações voltadas ao Ensino Fundamental, como a inserção de elementos lúdicos na rotina escolar, e a adoção de práticas que levem as crianças a dispor de maior mobilidade em sala de aula e a explorar as diferentes linguagens artísticas de modo mais intenso, assim como as diferentes características e propriedades dos materiais através de seu manuseio - algo com o qual elas estavam habituadas nas creches e escolas de Educação Infantil. É importante salientar que a

análise do problema da transição envolve ambas as etapas de ensino - Educação Infantil e Ensino Fundamental - sendo responsabilidade dos envolvidos com os dois cenários pensar em estratégias e ações que tornem o processo algo mais articulado e integrado. O trabalho aqui exposto abrange o cenário da Educação Infantil devido ao recorte que foi realizado - expor o trabalho realizado na Creche Oeste por conta das particularidades que a tornam única e merecedora de análise. Isso não significa que o cenário do Ensino Fundamental não seja digno de análise e não faça parte da problemática estudada. As crianças que passaram pela Creche Oeste continuaram experienciando o processo de transição, e as escolas de Ensino Fundamental que as receberam passaram a lidar com a responsabilidade de promover equilíbrio entre as mudanças introduzidas. Assim, seria interessante estudar o processo de transição dessas crianças para além da Educação Infantil, algo que não foi realizado aqui devido ao recorte proposto.

Como já dito, as categorias que foram expostas e analisadas - festas e eventos, participação da família, relações democráticas e memória - se faziam presentes no processo de transição também. Em relação a primeira delas, as festas e eventos sempre marcaram presença na passagem ao Ensino Fundamental, seja através de grandes ou pequenas comemorações, como foi o caso das visitas às escolas de Ensino Fundamental, das "dormidas" na Creche, das festas de encerramento, dos passeios, entre outras festas que se alternavam ano a ano, a depender da opinião dos educadores, das famílias e das próprias crianças. Sobre a segunda categoria analisada, as famílias, nota-se que, no processo de transição, a relação estabelecida entre a instituição e as mesmas também era próxima, e a participação era algo valorizado. As famílias ajudavam a organizar as "festas de formatura", participavam da decisão sobre quais eventos seriam realizados (as "dormidas" ou os passeios para fora da Creche), e, sobretudo, pareciam ter a instituição e seus profissionais como grandes parceiros, dispostos a auxiliar no processo de transição, tirando suas dúvidas e escutando os anseios relativos ao momento de saída das crianças da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental.

O processo de transição na Creche Oeste era também permeado por relações democráticas - a terceira categoria analisada - das quais participavam os educadores, as crianças e suas famílias. Os educadores, sejam eles professores ou funcionários de apoio ao trabalho pedagógico, tinham consciência do processo educativo como um todo, e não somente das ações específicas que realizavam em sua rotina. Assim, conheciam o processo de transição e suas particularidades, assim como também sabiam de outros aspectos da

instituição: cuidados com os bebês, trabalho da coordenação, projeto da Oficina de Informação, etc. Esse fato fica evidente pelo nível de detalhamento dos relatos dados pelos educadores nas entrevistas - alguns dos quais nunca haviam trabalhado diretamente com as crianças do último ano da Educação Infantil na Creche. As crianças eram também tratadas de forma democrática, pois eram vistas como protagonistas e sujeitos pensantes, capazes de opinar e atuar em meio a esses momentos de despedida.

Por fim, ainda em relação às quatro categorias, a Creche Oeste realizava práticas voltadas à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nas quais a memória era cultivada e valorizada. Como já dito, durante o processo de saída da instituição, as crianças realizavam uma série de ações cujo objetivo era fazer com que fossem deixadas, na Creche Oeste, algumas recordações suas. Do mesmo modo, essas crianças também levavam consigo objetos que lembrassem a elas do que experienciaram enquanto frequentavam a Creche. A memória era um dos principais elementos que se faziam presentes no processo de transição, sendo, talvez, o fator que fazia com que as crianças mantivessem o vínculo com a Creche mesmo após a sua saída. A relação da Creche Oeste com a memória é tão forte que é algo que traz coerência e força ao próprio projeto de resgate da memória da instituição, que está sendo realizado pelo CEDIn - projeto com o qual a presente dissertação se vincula. Ora, uma instituição que sempre manteve a relação com a memória como um de seus pilares de sustentação não pode deixar esvanecer sua história após um episódio de fechamento tão brusco e antidemocrático, e as pessoas que colaboraram com a instituição ao longo de seus anos de funcionamento não estão permitindo que isso aconteça.

Ao finalizar a análise do modo como a Creche Oeste pensava e lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, gostaria de pensar em como alguns elementos teóricos, provenientes em especial da Psicologia Histórico-Cultural, podem auxiliar na análise da problemática exposta. A Psicologia Histórico-Cultural, enquanto teoria marxista, realiza algumas análises importantes sobre o conceito de trabalho. De acordo com a teoria, o trabalho *social,* ou seja, o trabalho realizado coletivamente, é a atividade vital humana, aquela através da qual o homem transforma a natureza com vistas a satisfazer suas necessidades. Nesse processo, que é dialético e histórico, o ser humano acaba também por se transformar, pois ocorre a complexificação e modificação qualitativa de seus processos psíquicos e mecanismos de captação da realidade. A partir do momento histórico em que surge o trabalho social, o desenvolvimento psíquico do homem passa a estar relacionado, definitivamente, à vida em sociedade, tendo em vista que o trabalho é

realizado de forma coletiva. Além disso, o homem passa a diferenciar-se do restante dos animais, pois o trabalho implica em idealizar o produto que se almeja em uma etapa anterior à realização da ação necessária para tanto, existindo, desse modo, uma dimensão *ideal* que não é encontrada nos outros animais,

Do mesmo modo com que o trabalho pode ser fonte de humanização, o processo pode se dar na direção oposta - a da alienação. A alienação tem suas origens na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção da vida material, sendo um dos elementos que caracteriza a sociedade capitalista, algo que marca presença em várias de suas camadas, principalmente na esfera do trabalho. Martins (2010) faz uma análise desse conceito marxista, reiterando que o processo de alienação produz, como uma de suas primeiras consequências, a fragmentação entre o trabalhador, sua atividade e o produto de seu trabalho, o que faz com que ele não se reconheça como produtor daquilo que produz. No plano da consciência individual, isso se traduz do seguinte modo (MARTINS, 2010, p. 677):

> [...] Uma ruptura, uma cisão entre o sentido (ou seja, o conteúdo subjetivo) e o significado (o conteúdo objetivo) na atividade do indivíduo. Para compreender esses conceitos faz-se necessário explicar que nos primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade existia apenas a divisão técnica do trabalho, e não a divisão social do trabalho, e, consequentemente, no plano da consciência havia uma unidade entre sentido e significado. Por exemplo, em uma comunidade de caçadores primitivos, cada membro tinha um papel específico na caçada e, ao final, todos recebiam uma parte do animal, resultado objetivo de seu trabalho, a fim de que com ele pudessem satisfazer suas necessidades. Leontiev (1978) compara esta situação à do trabalhador na sociedade de classes: sua atividade, tal qual o caçador primitivo, também visa à satisfação de suas necessidades; entretanto, há uma diferença substantiva nesse processo: o produto objetivo de seu trabalho não lhe pertence, mas sim, ao proprietário dos meios de produção. Pelo seu trabalho recebe apenas o salário.

A partir dessas colocações podemos nos perguntar: como o processo de alienação se traduz no trabalho do professor? Mais especificamente, o que isso tem a ver com o fazer docente da Creche Oeste? Segundo Basso (1998), o trabalho do professor também pode ser alienado. Isso acontece, do mesmo modo como ocorre em outros processos de alienação, quando o sentido pessoal de seu trabalho separa-se do significado demarcado socialmente. Por exemplo, se o educador atribui o sentido de seu trabalho apenas à manutenção de sua sobrevivência, trabalhando somente por seu salário, ocorre a cisão com o significado atribuído socialmente ao trabalho docente - entendido como sendo mediar a relação do

aluno com os instrumentos culturais que serão apropriados por ele, além de promover a ampliação de sua compreensão da realidade. Como reitera o autor: “Nesse caso, o trabalho alienado do docente pode descaracterizar a prática educativa escolar” (BASSO, 1998).

Basso (1998) procura analisar quais são os determinantes que permitem aos indivíduos escapar de processos alienantes em seu trabalho, em especial na prática dos professores, e volta-se, para tanto, às formulações de Márkus (1974). De acordo com o autor húngaro, a alienação está presente na sociedade capitalista, em maior ou menor grau, mas nunca como uma tendência absoluta, capaz de abolir toda e qualquer autonomia que paire sobre o ser humano. Existe, portanto, a possibilidade de superação, em variados graus, da alienação, através de práticas sociais - algo que depende de uma busca conflituosa que nunca cessa. Essas práticas sociais capazes de superar em algum grau a alienação, não dependem somente de condições subjetivas, mas também das circunstâncias objetivas de trabalho as quais os seres humanos estão subjugados. No trabalho docente, isso se manifesta do seguinte modo: não são apenas as condições subjetivas individuais de cada professor, como a sua formação, que possibilitam as condições de escape da alienação, mas também o contexto objetivo de trabalho ao qual ele está exposto, como a escola em que trabalha, entre tantos outros fatores.

A Creche Oeste foi uma instituição na qual foram criadas, ao longo do tempo, condições que permitiram a realização de um trabalho docente não-alienado. Essas condições são várias, e não se desenvolveram de forma automática, concomitantemente à criação da instituição. Pelo contrário, foi necessário um árduo trabalho de mudança nas relações sociais de trabalho, pois, no início, de acordo com o relato de Sekkel (2003), as relações institucionais travadas dentro da Creche eram tomadas de dificuldades e mal-estar. Enquanto que a equipe de coordenação estava apegada a uma proposta pedagógica idealizada, os professores não se entendiam como *responsáveis* pelo trabalho que realizavam. Parecia haver, nesse momento, uma conjuntura que facilitava o aparecimento da alienação enquanto elemento que permeava o trabalho docente. Houve, então, um lento processo no qual essas ações, cristalizadas no fazer cotidiano da instituição, passaram a ser refletidas e mudadas. As relações institucionais puderam, assim, ser transformadas, e todos os que lá trabalhavam passaram a se sentir verdadeiramente incluídos no processo de trabalho que estavam realizando.

Esse processo de mudança nas relações e ações institucionais teve a participação da equipe de gestão, que foi capaz de perceber nuances das dificuldades que ali estavam circunscritas. Houve uma mudança na cultura da instituição, que permitiu a construção de um ambiente inclusivo. Como afirma Sekkel (2010), a cultura institucional só é capaz de tornar-se diferente quando existe um compromisso da chefia em respeitar as dificuldades e limites de cada um, um processo que acontece com avanços e retrocessos. Segundo a autora: "O ambiente se torna inclusivo na medida do reconhecimento das necessidades de cada um, da construção de um projeto pedagógico que parta do respeito aos potenciais disponíveis e da articulação das relações na produção de um coletivo" (SEKKEL, 2010, p. 124).

Sekkel (2003) destaca dois pontos que, em sua opinião, foram determinantes no processo de mudança acima descrito: o reposicionamento das relações entre a coordenação e o restante dos funcionários, e o desenvolvimento do respeito e confiança em todos que estavam ali realizando seu trabalho. Foram esses os pontos que promoveram a grande virada responsável por transformar a Creche Oeste em uma instituição única, capaz de contar com educadores - sejam eles professores ou funcionários - conscientes de seu papel e de seu trabalho. Em outras palavras, foram essas as condições que permitiram que ali se realizasse um trabalho não-alienado.

Como esses dois fatores (reposicionamento das relações e desenvolvimento do respeito/confiança) se manifestavam no dia-a-dia da Creche Oeste? Através de uma série de ações e rituais que eram praticados na instituição, muitos dos quais já foram expostos acima. Um deles era o entendimento de que todos os que lá trabalhavam eram educadores, pelo simples fato de estarem em constante contato com as crianças, sendo-lhes, assim, atribuídas as mesmas responsabilidades e importância - todas as experiências e conhecimentos eram valorizados e discutidos. Além disso, também contribuía para a manutenção de relações de trabalho não-alienantes o fato de todos os profissionais participarem e terem consciência dos processos que aconteciam na Creche, mesmo que eles não estivessem diretamente relacionados com a sua rotina de trabalho. Nesse sentido, as reuniões eram essenciais, fossem elas feitas com pequenos ou grandes grupos. pois possibilitavam a troca de ideias e experiências, além de serem momentos em que se trabalhava a formação continuada dos educadores.

O trabalho educacional realizado na Creche Oeste contava, então, com condições objetivas que faziam com que as condições subjetivas de cada um dos profissionais se transformassem. O sentido pessoal atribuído por cada um a seu trabalho correspondia, assim, ao significado social do trabalho docente. Mais ainda, correspondia a um significado que era criado, mantido e compartilhado dentro da própria instituição, sobre qual era o papel e a importância da Creche Oeste. As ações relacionadas à transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental estavam aí incluídas como práticas de um trabalho não-alienado, pensado coletivamente e sobre o qual todos tinham conhecimento - como pôde-se notar através dos relatos dos educadores que participaram do grupo focal.

A proposta pedagógica da Creche Oeste não baseava-se nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, porém gostaria de fazer uma análise sobre o modo como a instituição lidava com a transição a partir de alguns conceitos da teoria, em especial a formação de motivos que levam à criação das novas atividades principais responsáveis por guiar o desenvolvimento psíquico infantil - conceitos já explicitados no segundo capítulo da dissertação. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental era entendida pela instituição não como um momento cronológico específico, mas sim como um *processo*, como algo que acontecia ao longo de toda a permanência da criança na Creche. Quando os pequenos chegavam ao último ano, já haviam desenvolvido, desse modo, algum nível de consciência em relação a esse processo: entraram na instituição como bebês e, naquele momento, iriam deixá-la rumo a novas experiências e vivências no Ensino Fundamental. Nas palavras de Ana Helena, uma das professoras que foi entrevistada: *"Eles vão criando essa compreensão de que a creche é um lugar que eles gostam muito, mas não é mais o lugar deles"*. Obviamente, esse processo acontecia de modo diferente em cada criança, e algumas desenvolviam essa consciência de modo mais claro do que outras.

Esse movimento de querer deixar a Creche e ir em busca de novas experiências só acontecia, então, por conta do modo como a instituição pensava a lidava com o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesse meio, as ações que eram realizadas com as crianças, em especial no último ano, possuíam fundamental importância. As visitas às escolas de Ensino Fundamental, o dia de retorno dos 'veteranos' que haviam deixado a Creche no ano anterior, as 'trocas' de lembranças e memórias cristalizadas na forma de presentes, apresentações e objetos que aconteciam entre as turmas, os rituais e eventos de despedida - todas essas ações contribuíam para que o processo de saída da Creche Oeste fosse vivenciado pelas crianças de forma orgânica, como algo até mesmo

esperado e ansiado. Com isso, a instituição ajudava na criação dos motivos que levavam as crianças a ingressar no Ensino Fundamental e desenvolver a atividade de estudo - atividade dominante do período escolar do desenvolvimento. A explicação de Facci (2004) sobre como se dá a passagem de uma etapa de desenvolvimento a outra pode auxiliar-nos a pensar sobre o papel das creches e escolas nesse processo:

> Como ocorre, então, a passagem de uma etapa de desenvolvimento à seguinte? [...] No decorrer do seu desenvolvimento, a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores. Ela torna-se consciente das relações sociais estabelecidas, e essa conscientização a leva a uma mudança na motivação de sua atividade; nascem novos motivos, conduzindo-a a uma reinterpretação de suas ações anteriores. A atividade principal em determinado momento passa a um segundo plano, e uma nova atividade principal surge, dando início a um novo estágio de desenvolvimento.

Como pode-se perceber pelo trecho destacado, na passagem de uma etapa à outra, a criança desenvolve uma consciência sobre a não-adequação do lugar que ocupa - que não corresponde mais às suas potencialidades. Criam-se, desse modo, novos motivos, que levam ao surgimento de uma nova atividade principal e um novo estágio do desenvolvimento. No caso da transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, existe uma espécie de correspondência temporal entre a saída de um nível de ensino e entrada em outro, e o desenvolvimento de um novo período de desenvolvimento: a criança deixa a idade pré-escolar e inicia a idade escolar. Nesse processo, a atividade-guia da idade pré-escolar, o jogo de papéis, dá lugar à atividade-guia da idade escolar, a atividade de estudo.

É importante que as creches e escolas envolvidas com esse processo - tanto de Educação Infantil como de Ensino Fundamental - estejam atentas às formas pelas quais podem auxiliar no desenvolvimento da consciência da criança. Através de suas ações, elas devem ajudar os estudantes a perceberem que suas potencialidades não mais correspondem ao lugar que ocupam e à atividade que praticam. Penso que a Creche Oeste pôde realizar isso, fazendo com que fossem criados motivos que levassem ao desenvolvimento de uma nova atividade principal, e, por consequência, de um novo período do desenvolvimento. As crianças deixavam a Creche com a consciência de que seu lugar não era mais lá, porém a instituição permanecia dentro delas ao longo de suas vidas - para a grande maioria, o vínculo nunca quebrou-se, e as visitas e participações em eventos, mesmo quando já

adultos, demonstram isso. Preparar indivíduos para que, no momento da despedida, estejam prontos para partir e viver novas experiências, mesmo que o lugar que irão deixar possua grande importância em sua vida, é uma tarefa que a Creche Oeste conseguiu cumprir com grandeza - tarefa essa que podemos tomar como exemplo para outras práticas educativas.

5.1. O que podemos levar da Creche Oeste para a Educação Infantil: Considerações Finais

Ao longo da dissertação, busquei dar voz ao cenário da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, analisando a Creche Oeste enquanto uma instituição que teria muito a mostrar e contribuir na análise do problema em questão. Ao me debruçar sobre a Creche, estudando sua história e os detalhes que a caracterizavam e a tornavam única, pude perceber que, de fato, a instituição possuía práticas ricas e transformadoras, não somente no cenário da transição, mas também em um panorama mais geral. A Creche Oeste pensava a criança e a educação de um modo que merece ser compartilhado, e que pode servir de inspiração para outras creches e escolas.

Nesse sentido, é importante que tenhamos em mente o contexto objetivo no qual a Creche Oeste realizava suas práticas. Como já dito, a instituição possuía lugar privilegiado dentre muitas creches e escolas de Educação Infantil, pois contava com o auxílio de diversos pesquisadores competentes e dispostos a ajudar nos projetos que lá eram realizados. Além disso, pôde, pouco a pouco, ser um local no qual as relações foram transformadas, o que permitiu aos educadores a realização uma prática de trabalho não-alienada. Tendo em vista que as condições objetivas de ensino são fatores que possuem grande influência na prática docente, não se pode exigir que o que aconteceu na Creche Oeste aconteça também em outras creches e escolas, nas quais, muitas vezes, as condições objetivas dão margem a uma prática docente alienada. Assim, gostaria de ressaltar que o objetivo desta análise não é julgar outras instituições, muito menos apontar a Creche Oeste como um “local perfeito”, cujo exemplo é capaz de salvar a educação em nosso país. Pelo contrário, a finalidade aqui é destacar alguns elementos da instituição, e pensar se os mesmos estão presentes no cenário da Educação Infantil no país. Para além disso, penso ser importante refletir quais mudanças que poderiam ser ocasionadas a partir da inclusão de algumas dessas práticas e elementos, em especial no cenário da transição.

Tendo dito isso, fica o questionamento: dentre tudo o que foi exposto sobre a Creche Oeste, quais são as contribuições que a instituição pode apresentar para o cenário da

Educação Infantil brasileira? Primeiramente, gostaria de ressaltar as quatro categorias que foram expostas e analisadas ao longo da dissertação. As festas e eventos enquanto necessários momentos de ruptura com o cotidiano, a relação especial mantida entre a Creche e as famílias das crianças, o estabelecimento das relações democráticas enquanto um dos pilares que dava sustentação à prática docente, e a relação estabelecida entre a Creche e a memória - conseguimos olhar para todas essas práticas como algo que pode servir de inspiração a outras instituições. Quantas creches e escolas entendem a importância dos eventos e rituais na manutenção do cotidiano escolar? Quantas delas compreendem as famílias como verdadeiros parceiros, capazes de ajudar e serem ajudados? Em quantas instituições se dá valor às práticas e aos saberes de cada um dos profissionais que compõem a equipe? E a relação com a memória, seja ela individual ou institucional, tem sido valorizada? Penso que, se formos olhar para um cenário mais geral, excluindo-se alguns casos individuais, a resposta para esses questionamentos é negativa, ou seja, as quatro categorias aqui analisadas não estão presentes em outras instituições.

As quatro categorias analisadas ao longo do trabalho envolviam práticas e ações transformadoras, cujos efeitos eram vistos em muitas esferas, inclusive no cenário da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. No processo de saída da Creche e passagem a um novo nível educacional, os elementos pertencentes a essas categorias estavam presentes, pois as práticas relativas ao momento da transição não estavam isoladas; tudo fazia parte do modo como a Creche Oeste entendia e lidava com a educação. O processo de despedida das crianças da Creche Oeste era repleto de festas e eventos dedicados às crianças que estavam prestes a ingressar no Ensino Fundamental; a família estava presente e envolvida nesse processo; as crianças eram tratadas de forma democrática, como protagonistas e sujeitos pensantes, capazes de opinar e atuar em meio a esses momentos de despedida; e a relação com a memória e seu cultivo era algo valorizado e colocado em prática.

O processo de transição que era realizado pela Creche Oeste contava, além dos elementos pertencentes às quatro categorias descritas acima, com mais algumas especificidades. A principal delas é o fato da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ser entendida pela instituição como um processo, ou seja, como algo que não estava limitado a um momento cronológico específico. Apesar de muitas ações voltadas à despedida da Creche acontecerem no último ano, as práticas relativas à transição não se limitavam a esse momento - a Creche Oeste compreendia que a transição entre os níveis

educacionais tinha início no momento em que as crianças começavam a frequentar a instituição, e a Creche permanecia aberta aos egressos – um vínculo de pertencimento que não findava. A relação que a Creche estabelecia com a memória e o passado influenciava de modo significativo essa concepção de transição, do seguinte modo: as crianças que iam embora da Creche deixavam muitas marcas e registros para trás, na forma de objetos, fotos, cartas, apresentações, entre tantos outros detalhes. Assim, ao adentrarem na Creche e depararem-se com tudo isso, as crianças desenvolviam a consciência, pouco a pouco, de que sua hora de se despedir também chegaria, como aconteceu com as outras turmas. As ações e práticas realizadas no último ano da Creche - a visita a escola de Ensino Fundamental, o dia de retorno da turma de 'veteranos' que havia deixado a Creche no ano anterior, e os rituais e eventos de despedida - apareciam como elementos que davam sustentação a essas práticas, ajudando a encerrar o ciclo da transição no campo da Educação Infantil.

Todas as ações e práticas relatadas acima, próprias do modo como a Creche Oeste compreendia e lidava com a transição, faziam com que as crianças, ao se despedirem rumo ao Ensino Fundamental, desenvolvessem uma espécie de consciência a respeito de suas próprias potencialidades, que não correspondiam mais à atividade que estavam realizando. Criavam-se, desse modo, os motivos que levavam ao desenvolvimento da atividade principal da idade escolar - a atividade de estudo - o que garantia que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental transcorresse para as crianças de forma mais orgânica. Além disso, o modo como a instituição pensava e lidava com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tornava esse processo algo enriquecedor ao desenvolvimento das crianças, assim como à relação que elas estabeleciam com seu próprio processo de escolarização. As crianças vivenciavam a saída da Creche como algo que, apesar de envolver a separação de um lugar que gostavam muito, também significava o surgimento de novas experiências e de uma nova realidade, algo que estavam dispostas a vivenciar. Ainda: o modo como a instituição lidava com a transição fazia com que os vínculos se mantivessem firmes mesmo após as saídas - permaneciam-se os laços das crianças e de suas famílias com os funcionários, e das próprias famílias entre si. Mesmo após terem deixado a instituição há anos, os egressos continuam a fazer parte dessa comunidade que valoriza e defende a Creche Oeste, sua história e seu trabalho, lutando, inclusive, contra os processos injustos que levaram ao seu desmonte.

Ao finalizar esta dissertação, me remeto novamente à revisão de literatura, exposta no segundo capítulo. Ao analisar a produção intelectual publicada na área e relacionada ao tema da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, me deparei com muitas publicações que descrevem o cenário da transição utilizando-se de palavras como ‘desencontro’, ‘abismo’, ‘desarticulação’, ‘descontinuidade’. Ou seja, de acordo com esses trabalhos, a transição tem sido entendida e levada de um modo em que não é permitida a articulação entre os níveis de ensino - algo tão importante, que é promulgado também nos documentos oficiais. Assim, ao ir para a escola de Ensino Fundamental, as crianças vivenciam grandes mudanças, inserindo-se em uma realidade que não se articula, de modo algum, com a vivenciada anteriormente. Esse processo, caracterizado pela descontinuidade, pode dar início a uma escolarização falha e ao comprometimento da atividade de estudo - ingredientes que caracterizam o fenômeno do fracasso escolar.

A experiência da Creche Oeste está sendo trazida aqui como algo que pode auxiliar a discussão sobre a problemática exposta, em especial se considerarmos a necessidade de estudo em relação a esse cenário. A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental acontece atualmente no cenário da educação brasileira de forma desarticulada, descontinuada e desintegrada, e dar luz a uma instituição que, através de suas práticas, vá na direção oposta desse cenário, é algo enriquecedor.

A necessidade de estudos na área da transição ainda é iminente, e o trabalho que aqui se apresenta é um recorte desse cenário, que envolve, ainda, o Ensino Fundamental. Ainda assim, falar dessa experiência é algo que, além de contribuir com os estudos na área da transição, afirma a força e potência da Creche Oeste enquanto instituição que se propôs a realizar um trabalho comprometido com a criança e sua educação. Lembrar da Creche, de suas práticas e profissionais, assim como lutar pela sua reabertura, é um compromisso, antes de tudo, político, pela Educação Infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS

ADUSP. Razões para exigir do reitor a imediata reativação da Creche Oeste. São Paulo, 2020.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010. 193 p.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro.** 3ª reimpressão da 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ASBAHR, F. S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. 2005. 202 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; NETO, A. F. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, 2015.

BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998 .

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC; SEB, 2007.

BENJAMIN, W. Brinquedo e brincadeira: observações sobre uma obra monumental. In: **Obras Escolhidas:** volume 1. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL, Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).**

Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Volume 1. Brasília, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: Desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, 2011 [Periódico revisado por pares].

DAVIDOV, V. **Problems of developmental instruction**: a theoretical and experimental psychological study. New York: Nova Science, 2008.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, A.; SHUARE, M. (orgs.) **La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Progresso, 1987.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004 .

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002 .

KISHIMOTO, T. M. (et. al) **Formação dos profissionais de creches no estado de São Paulo (1997-1998)**. São Paulo: PUC, Fundação ORSA, 1999.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, (Org.). **Qualitative research in health care.** 2ª ed. Londres: BMJ Books, 2000.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.) **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 111-137.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2007. p. 13-23.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: Desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011 [Periódico revisado por pares].

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

MARCHI, R. C. **A Radicalização do processo histórico de individualização da criança e a "crise social" da infância**. Blumenau: Universidade Regional de Blumenau, 2009.

MÁRKUS, G. **Marxismo y "antropología"**. Barcelona, Grijalbo, 1974.

MARTINATI, A. Z.; 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. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, 2015 [Periódico revisado por pares].

MARTINS, J. C.; FACCI, M. G. D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 23, n. 2, p. 73-88, 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; EIDT, Nádia Mara. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. Psicol. estud. Maringá , v. 15, n. 4, p. 675-683, 2010. .

MARX, K. **O capital.** v. I, tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, 2011 [Periódico revisado por pares].

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.121-140, 2011 [Periódico revisado por pares].

ONU (Organização das Nações Unidas). Declaração universal dos direitos humanos. **Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris.** 10 dez. 1948.

PALMEN, S. H. C. **A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP**. 2005. 270 f. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./mar. 2009.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 361-370, 2015.

PERROTTI, E. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, M. C. et al.], (Orgs.) **Literatura na educação infantil:** acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2014.

PESSOA, J. M. Aprender e ensinar nas festas populares. BRASIL**. Salto para o Futuro.** Boletim 2, 2007.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, 2010 .

SCHMIDT, J. N. Diálogos com crianças sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação - PPGE**, Chapecó, v. 14, n. 28, p. 517-532, 2012.

SEKKEL, M. C. **A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência**. 2003. 189 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SEKKEL, M. .; ZANELATTO, R.; BRANDAO, S. de B. **Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos**. Psicol. estud., Maringá , v. 15, n. 1, p. 117-126, Mar. 2010 .

SEKKEL, M. C.. O brincar e a invenção do mundo em Walter Benjamin e Donald Winnicott.
Psicol. USP, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 86-95, 2016.

SEKKEL, M. C. **Reflexões sobre a experiência com a educação infantil: possibilidades de uma educação contra a violência na primeira infância**. 1998. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SILVA, R. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: Um estudo em municípios catarinenses.** 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado no programa de pós-graduação em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SPONCHIADO, J. I. Resenha - A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil: Um estudo em municípios catarinenses. **Zero-a-seis**, Santa Catarina, v. 12, n. 21, p. 113-121, 2010.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p.777-796, 2009.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Convenção Internacional sobre os**

Direitos da Criança. Nova York, 20 nov. 1989.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. **Opin. Publica***,* Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001.

VIEIRA, F. R. **A formação de professoras em uma creche universitária: o papel da documentação no processo formativo**. 2013. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas (Vol. 4)**. Madrid: Visor, 1996.

WINNICOTT, D. W. O brincar: uma exposição teórica. In:. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ANEXOS

ANEXO A - Roteiro temático do grupo focal

1. Eventos marcantes: Que situação que mais te lembra quando vocês pensam em Creche Oeste? O que mais marcou vocês?

2. Como era a rotina de vocês?

3. Lugares da Creche Oeste: Qual lugar na creche te lembra alguma coisa? (Pedir para descrever o lugar).

4. Por que vocês aceitaram o convite para compor o grupo e participar da pesquisa?

5. Como receberam a notícia do fechamento da Creche Oeste?

ANEXO B - Roteiro temático da entrevista individual

1. O que você se lembra sobre o modo como a Creche Oeste lidava com a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental?

2. Acompanhamento longitudinal: Você ficava sabendo algo sobre as crianças que deixavam a Creche após o último ano?

3. Os pais tinham expectativas em relação à entrada no Ensino Fundamental? Como isso era trabalhado?

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Projeto de Pesquisa: A experiência dos egressos e de pais de crianças, dos professores e profissionais de apoio da Creche Oeste da USP

Prezado(a) senhor(a), você está sendo convidado(a) colaborar como participante de nosso projeto de pesquisa, que tem o objetivo de é contribuir para a preservação de saberes, práticas e vivências produzidos no contexto da Creche Oeste. A sua colaboração consiste em conceder entrevista sobre sua experiência e lembranças da Creche Oeste.

A entrevista será coletiva, com quatro ou cinco pessoas por encontro, a ser realizada em uma sala de reuniões no Instituto de Psicologia, em um horário consensual, com duração aproximada de uma hora e meia. Para registro, será gravada em áudio e vídeo. O material será transcrito e reapresentado aos depoentes para as alterações que considerar necessárias.

Posteriormente, este material será editado para compor o acervo da Creche Oeste. A sua participação é voluntária, não envolve custos e não haverá nenhum pagamento por ela. Caso sinta algum desconforto, a atividade poderá será interrompida.

A sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e se tiver quaisquer dúvidas agora ou em outro momento, estamos à disposição para esclarecê-las quando desejar. O(a) senhor(a) pode entrar em contato conosco pelos e-mail fraulein@usp.br, ou claire@sekkel.com ou pelo telefone 3091-4185, ou no endereço Avenida Professor Mello Moraes, 1721, Bloco A, sala 168, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. A respeito de dúvidas sobre ética em pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Agradecemos muito pela sua atenção e pedimos que, caso aceite este convite e se sinta suficientemente esclarecido(a) sobre nossa proposta, que preencha os dados abaixo e assine as duas vias deste termo. Uma das vias assinadas ficará com o(a) senhor(a) e a outra peço por gentileza que devolva para guardarmos.

Declaro que li ou alguém leu para mim as informações deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de assinar e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Compreendo que sou livre para retirar minha autorização para a participação neste estudo, em qualquer momento, sem perda de benefícios ou sofrer qualquer penalidade.

Eu, _____, concordo com a sua participação no projeto de pesquisa descrito.

São Paulo, _____ de _____ de _____.

_____ _____

Assinatura - Participante Assinatura - Pesquisadora