



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Karina da Silva Mateus

**Transição da creche para a pré-escola
em um município do interior paulista**

São José do Rio Preto
2024

Karina da Silva Mateus

**Transição da creche para a pré-escola
em um município do interior paulista**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2024

M425t Mateus, Karina da Silva – 1981
 Transição da creche para a pré-escola em um
 município do interior paulista / Karina da Silva Mateus. – São
 José do Rio Preto, 2024.
 156 f. : il

 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista
 “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Instituto de Biociências,
 Letras e Ciências Exatas (IBILCE), São José do Rio Preto
 Orientadora: Prof^a Dr^a Maévi Anabel Nono

 1. Educação Infantil. 2. Transição. 3. Creche. 4. Pré-
 escola. I. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
 Filho”. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
 (IBILCE). II. Título.

Karina da Silva Mateus

**Transição da creche para a pré-escola
em um município do interior paulista**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Tatiana Noronha de Souza
UNESP – Câmpus de Araraquara

Profa. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

São José do Rio Preto
28 de maio de 2024

Àqueles que, apesar de todas as adversidades, sempre acreditaram que eu seria capaz de alcançar meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me acolheu, nas muitas adversidades que a vida me apresentou, que cuidou de mim e me possibilitou chegar até aqui.

Aos meus queridos filhos, Melissa, Yasmim e Miguel, que por vezes tiveram que esperar a minha volta das aulas, ou dos estudos em casa, para que eu pudesse retomar a atenção a eles. Em especial, à querida Yasmim, que apesar de ter apenas quinze anos, apoiou-me nos olhares para o irmão Miguel, durante o período do Mestrado. Vocês são a razão pela qual sigo.

Aos meus pais, Moacir e Terezinha, meus irmãos, Webert, Andreлина e Wesley que, apesar de todas as adversidades da vida, sempre me orientaram para o caminho do bem e dos estudos.

A minha orientadora, que acreditou nesse projeto e me apoiou cordialmente durante todas as etapas do Mestrado. Minha gratidão eterna, por me apoiar na realização desse sonho.

As minhas queridas amigas, Camila e Natália, que sempre me apoiaram e acreditaram no meu propósito para com a educação.

A minha querida amiga de trabalho, Joana, que por diversas vezes me apoiou nas discussões relacionadas à temática dessa pesquisa.

Aos professores e professoras que fizeram parte do meu percurso na educação, agradeço a cada troca, a cada fazer, que me serviram como fonte de inspiração para continuar acreditando na educação, nas diversas escolas pelas quais transitei; a propósito, transitar é um verbo presente em minha vida pessoal e profissional, no sentido de vivenciar, experienciar e, por vezes, partir para um novo recomeço. Tais vivências me possibilitaram ser quem eu sou.

A minha família e amigos, por serem fonte de escuta e compreenderem as minhas ausências por alguns períodos, durante essa jornada acadêmica.

Às coordenadoras pedagógicas, professoras e familiares, atores e interlocutores dessa pesquisa, colegas e parceiros de trabalho, que em meio aos seus inúmeros afazeres, aceitaram mais essa demanda. Obrigada por partilharem comigo suas reflexões.

A Unesp, pela oportunidade.

“E há que se cuidar do broto

Pra que a vida nos dê flor, flor e fruto...”

(Milton Nascimento e Wagner Tiso)

RESUMO

Essa pesquisa pretende contribuir com as discussões no campo dos estudos da Infância, na medida em que seu objetivo foi descrever e analisar o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola na educação infantil. Para tanto, analisou duas escolas vinculadas a Secretaria Municipal de Educação do município de São José do Rio Preto, SP, no que se refere a essa mudança, por meio do estudo da documentação existente nesse município e nessas unidades escolares e das concepções de gestoras, professoras e familiares a esse respeito. Nesse escopo, trouxe como objetivos específicos (i) identificar, em normativas e documentos publicados pela SME, a existência ou não de informações sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola e descrever e discutir tais informações, caso existissem; (ii) identificar, nos Planos Escolares e Projetos Político-pedagógicos elaborados pelas escolas de Educação Infantil envolvidas na pesquisa a existência ou não de informações sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola e descrever e discutir tais informações, caso existissem e (iii) descrever e analisar as concepções e percepções sobre tal movimento, evidenciadas pelas gestoras, professoras e pelos familiares de um grupo de crianças da creche que vivenciaram o momento de transição para a pré-escola em 2022-2023. Tratou-se de um estudo de natureza qualitativa, cujos procedimentos para a coleta de dados foram a análise documental e as entrevistas semiestruturadas com os envolvidos. O lócus da referida coleta foram uma creche e uma pré-escola públicas municipais, e os participantes foram as gestoras dessas instituições, além das professoras e familiares do grupo de crianças que realizaram a transição nessas unidades escolares, entre os anos de 2022-2023. Como resultados, verificou-se que as duas escolas apresentaram ações voltadas ao evento da transição da creche para a pré-escola, porém, sem apresentar uma organização específica e protocolar para tanto. Além disso, as normativas e documentos publicados pela SME não trazem informações sobre esse momento, tampouco os Planos Escolares e Projetos Político-pedagógicos das escolas envolvidas. No nível das concepções e percepções, percebeu-se a necessidade de investimento em processos formativos docentes, voltados ao entendimento da função da creche e da pré-escola, no que se refere ao trabalho (fazer) pedagógico, considerando sobretudo as suas especificidades/diferenças e semelhanças. Assim, entende-se que novos estudos sobre o tema poderão ser realizados, como continuidade, de modo a fomentar e apoiar medidas e políticas públicas municipais direcionadoras desse momento de mudança no percurso educativo das crianças na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Transição. Creche. Pré-escola.

ABSTRACT

This research intended to contribute to discussions in the field of childhood studies, as its objective was to describe and discuss the transition process of children from daycare to preschool, in early childhood education. To this end, it analyzed two schools of Education Municipal Department of São José do Rio Preto, SP, with regarding to this change, through the study of existing documentation in this municipality and in these school units, in addition to the conceptions of managers, teachers and family members in concerning to this regard. In this scope, the specific objectives were (i) identify, in regulations and documents published by the SME, the existence or not of information about the moment of transition of children from daycare to preschool and describe and discuss such information, if any; (ii) identify, in the School Plans and Political-pedagogical Projects prepared by the early childhood education schools involved in the research, whether or not there is information about the moment of transition of children from daycare to preschool and describe and discuss such information, if applicable. existed and (iii) describe and analyze the conceptions and perceptions about such a movement, evidenced by managers, teachers and family members of a group of daycare children who experienced the transition to preschool in 2022-2023. This was a qualitative study, whose data collect procedures were documental analysis and semi-structured interviews with the involved ones. The locus of the collect was a municipal public daycare center and preschool, and the subjects were the managers of these institutions, in addition to the teachers and family members of the group of the children who made this transition in these school units, between the years 2022-2023. After the the collect, the data were organized in two large categories, the managers' and teachers' conceptions and the managers' and teachers' and family members' perceptions, concerning to the transition process from daycare to preschool. These categories were detailed since the focus of the questions that were asked to the participating subjects, with a view to obtaining the answer to the research's guiding question about 'how occurs the transition process from daycare to preschool, in the Early Childhood Education stage'. As a result, it was found that the two interviewed school units presented aimed actions at the transition from daycare to preschool; however, both of them didn't present a specific organization and protocol to do so. Furthermore, the regulations and documents that are published by the SME do not provide information about this moment, nor do the School Plans and Political-pedagogical Projects of the involved schools. At the level of conceptions and perceptions, it was perceived that it is needed some investment in teacher training processes, aimed at understanding the role of daycare and preschool, with regard to pedagogical work (doing), especially considering their specificities/differences and similarities. Therefore, it is understood that new studies on the this topic can be carried out, as a continuation, in order to encourage and support municipal public measures and policies to guide this moment of changing in the children educational path in early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education. Transiction. Daycare. Preschool.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – São José do Rio Preto no Estado de São Paulo	66
Figura 2 – Mapa do bairro das escolas pesquisadas	68
Tabela 1 – Número de prédios de atendimento na Educação Infantil	67
Tabela 2 – Caracterização das professoras entrevistadas	70
Tabela 3 - Caracterização das gestoras entrevistadas	72
Quadro 1 – Síntese dos documentos da SME e das escolas entrevistadas	78
Quadro 2 – Impactos do momento da transição da creche para a pré-escola	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
E1	Escola 1
E2	Escola 2
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
http	<i>Hype Text Tranfer Protocol</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P1	Professora 1
P2	Professora 2
P3	Professora 3
P4	Professora 4
P5	Professora 5
P6	Professora 6
P7	Professora 7
P8	Professora 8
P9	Professora 9

P10	Professora 10
F1	Familiar 1
F2	Familiar 2
F3	Familiar 3
F4	Familiar 4
F5	Familiar 5
F6	Familiar 6
F7	Familiar 7
F8	Familiar 8
F9	Familiar 9
F10	Familiar 10
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
www	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1	Contextualização da Educação Infantil.....	24
2.2	O cotidiano na Educação Infantil.....	33
2.3	Função das creches e pré-escolas.....	37
2.3.1	Creches.....	38
2.3.2	Pré-escolas.....	43
2.3.3	A transição na Educação Infantil – da creche à pré-escola.....	46
2.3.4	O momento de transição na Educação Infantil – normativas e documentos oficiais.....	50
2.3.5	As aprendizagens envolvidas na transição.....	53
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	58
3.1	Análise documental.....	58
3.2	Entrevistas semiestruturadas.....	61
3.2.1	Local da pesquisa – município.....	65
3.2.2	Escolas participantes da pesquisa – formas de organização.....	67
3.2.3	Caracterização das gestoras e professoras entrevistadas.....	69
4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	72
4.1	Documentos da rede municipal de ensino e das unidades escolares.....	74
4.2	Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com as gestoras	83
4.2.1	Da concepção das gestoras sobre creche e pré-escola.....	84
4.2.2	Das percepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola.....	85
4.3	Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com as professoras.....	92
4.3.1	Concepções das professoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola.....	92
4.3.2	Percepções das professoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola.....	97

4.4 Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com as famílias das crianças envolvidas no momento de transição 2022-2023.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as gestoras da creche e da pré-escola participantes da pesquisa.....	152
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras da creche e da pré-escola participantes da pesquisa.....	154
APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias das crianças da creche e da pré-escola participantes da pesquisa.....	155

1 INTRODUÇÃO

Nessa dissertação se apresenta uma pesquisa que focalizou o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola vivenciado em duas escolas de educação infantil de um município do noroeste paulista.

Com esse foco, intencionou-se investigar normativas e documentos publicados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) sobre a transição da creche para a pré-escola; investigar documentos elaborados pelas escolas de educação infantil envolvidas na pesquisa sobre a transição da creche para a pré-escola e descrever e analisar as concepções sobre tal momento evidenciadas pelas gestoras, professoras e pelos familiares de um grupo de crianças da creche que vivenciaram a transição para a pré-escola em 2022-2023.

O interesse por desenvolver esse estudo decorreu das transições pelas quais passei ao longo da minha vida acadêmica e, também, das observações, em minha trajetória profissional com a educação infantil, das angústias das famílias ao chegar ao final do ano e se depararem com a situação de passagem de seus filhos da creche para a pré-escola.

Além disso, as preocupações dos professores, todo começo de ano, com a chegada das crianças, em estado de separação de suas famílias, ou vindas dos três anos iniciais da creche, também fizeram com que eu me interessasse fortemente por esse tema, especialmente pelo fato de observar os diversos desafios apresentados para as crianças durante o momento da transição.

Diante disso, decidi investigar como acontece, de fato, essa mudança da creche para a pré-escola para, a partir desse estudo, evidenciar os diversos aspectos envolvidos nesse momento de transição.

É importante destacar, como salienta Shorter (1995), que, em nível internacional, tem-se atribuído valor cada vez maior ao papel da educação denominada pré-escolar, em instituições para as crianças menores, criadas inicialmente como resposta às necessidades de ordem social e, mais tarde, valorizadas como espaços de função educativa.

Nessa direção, o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2006 e 2011, destaca o aumento nos investimentos na educação de infância, facilitando as aprendizagens posteriores, especialmente se ela começar precocemente, não se restringindo apenas ao ano que

precede a entrada dos alunos na escola obrigatória.

Entretanto, a inserção da criança na vida escolar de forma precipitada, sem um cuidado com a antecipação de conteúdo, como, por exemplo, a inserção de uma cultura da escrita antes do ingresso na pré-escola, pode acarretar prejuízos para toda a escolarização posterior.

Para Rayna (2009), há uma série de orientações curriculares para a educação de infância, definidas pelo Estado, que se encontram cada vez mais generalizadas. O autor destaca ainda que, de acordo com as recomendações internacionais, tais orientações são muito importantes. Todavia, devem ter características diferenciadas da generalidade do currículo escolar, e o objetivo deve ser o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

O fato é que esse olhar sobre as crianças pequenas vem ganhando espaço nos planos social e político, em âmbito nacional e internacional. As organizações se juntam, cada vez mais, buscando identificar maneiras de melhor compreender esse período da vida. Assim, como apontam Garms e Guimarães (2011), seria possível suprir a demanda educacional, refletindo sobre a própria concepção de infância, o que vem sendo objeto de estudos e discussões na contemporaneidade.

Nessa direção, a efetiva necessidade de se refletir e estudar sobre a forma como se processa o momento da transição entre a creche e a pré-escola, por exemplo, decorre do fato de que esse processo deve ser analisado cuidadosamente, para que haja uma mitigação dos possíveis problemas de adaptação da criança a um novo contexto educativo.

Nesse propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), ao anunciar a educação infantil, apresenta-a como a primeira etapa do processo da Educação Básica. A sua discussão é complexa, em termos jurídicos, dada a existência de outra lei que legisla sobre essa etapa da escolaridade, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

Sumariamente, o artigo 54, inciso IV do ECA indicava as crianças de 0 a 6 anos como público-alvo das creches e da pré-escola. No entanto, tal posição foi alterada pela Lei nº 13.306 (Brasil, 2016), que tornou obrigatória a matrícula no ensino fundamental com a idade de 6 anos. De acordo com a LDB, a educação escolar brasileira está organizada em dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. A primeira é formada por três etapas, quais sejam: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Interessa notar que a estruturação em níveis de ensino estabelecida pela LDB substituiu a separação em graus (Cavalcante, 2000). Nesse caso, a gradualidade na educação básica se tornou, então, parte da transição dos alunos, que seguem, ano a ano, em uma escalada de níveis, até chegar ao ensino superior.

Dessa forma, considerando esse processo, evidencia-se a necessidade de se refletir sobre os momentos de transição entre os níveis e sobre como ele se caracteriza como não pontual. Significa dizer que sempre vai implicar a perda, a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração em um contexto novo e desconhecido, envolvendo o sentimento de medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos).

Nesse pressuposto, vários estudos têm apresentado fatores que favorecem ou desfavorecem a promoção do bem-estar das crianças nos diferentes momentos de transição que caracterizam a sua vida, especialmente no contexto escolar (Alvão; Cavalcante, 2015; Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016; Piva, 2019; Piva; Carvalho, 2020).

Nessa ideia, Vasconcelos (2007) destaca ser possível tratar vários aspectos da transição, a saber, transição entre a família e a creche; entre a creche e o jardim de infância; entre o jardim de infância e a escola etc. Bronfenbrenner (1979), por sua vez, complementa que as transições podem ser consideradas como oportunidades para o desenvolvimento e para a aprendizagem, nomeadamente no caso das mudanças de ciclo de ensino, devidamente apoiadas, envolvendo os diferentes intervenientes no processo.

De maneira geral, a transição entre os ciclos educativos deve ser entendida como uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento, já que envolve a necessidade de uma nova adaptação, por parte da criança, em face de uma realidade diferente (Ribeiro; Lopes, 2018):

A transição entre ciclos deve ser vista e sentida pela criança como uma oportunidade para crescer, aprender coisas novas e ganhar um novo estatuto. O processo de transição implica ir para um local desconhecido, prosseguir, evoluir e crescer, permitindo adaptar-se a algo novo. Este processo é complexo e não pode ser visto como um acontecimento pontual, pois implica a perda de algo conhecido e, simultaneamente, a integração da criança num contexto desconhecido. [...] Consideramos que a transição das crianças acontece entre o seio familiar e uma instituição educativa, entre todos

os níveis e ciclos educativos, na alteração de rotinas, do espaço, pessoas e colegas, entre outros tantos fatores que exigem à criança uma nova adaptação (Ribeiro; Lopes, 2018, p.756; 757).

De forma complementar, Cardona (2014, p. 311) assevera sobre a necessidade de estudos sobre o tema da transição, “para uma melhor compreensão das implicações [...] na vida das crianças e dos fatores que influenciam positiva ou negativamente a forma como essa decorre”. Para a autora, essa “análise tem implicações importantes em nível das práticas de formação, do trabalho realizado com as famílias e das práticas educativas desenvolvidas na educação” (Cardona, 2014, p.311).

Para Freitas (2022, p. 2), a transição é considerada um momento marcante na vida das crianças, e “pode desencadear situações estressantes e de grande tensão, que têm o poder de influenciar as transições futuras e o sucesso escolar dos alunos”. A autora acrescenta ainda que o papel dos educadores é fundamental, “uma vez que podem assegurar uma transição de qualidade, recorrendo a estratégias de intervenção que procurem uma aproximação entre os dois contextos, num clima que ofereça segurança a crianças e famílias” (p. 2).

Dessa forma, entende-se como importante qualquer dos momentos de transição por que passem os estudantes na sua trajetória escolar, pois pode se tornar uma oportunidade de crescimento e aprendizagem. Nesse sentido, deve-se ‘cuidar das transições’, como aponta Vasconcelos (2007), por serem momentos de esforço coletivo entre os adultos e as crianças envolvidas.

No caso das crianças pequenas, o momento da transição traz aprendizagens que se relacionam ao modo como elas “lidam com o tempo, habitam o espaço, relacionam-se com os seus pares e utilizam artefatos partilhados socialmente durante a jornada na creche” (Piva, 2020, p. 1). Daí a importância da “participação guiada das crianças em eventos diários da escola, do convívio com os coetâneos, dos desafios enfrentados e do suporte e estrutura recebidos das professoras a partir de um planejamento que combina previsibilidade com flexibilidade” (Piva, 2020, p.1).

Desse modo, o momento de transição é parte da realidade educativa das crianças, cujo aspecto social envolve crianças com atitudes e representações próprias (Bastos, 2007). Dessa maneira, discutir esse momento e as formas como ele se dá preconiza a atribuição de sentido às ações das crianças pequenas e aos seus contextos de vida, “ainda que expressos com características específicas, de acordo

com o seu desenvolvimento” (Bastos, 2007, p.11).

Notoriamente, como supracitado, o momento de transição não é simples. Sendo assim, ele deve acontecer de modo tranquilo, sem rupturas abruptas que levem a criança a um processo de sofrimento, com mudanças que não lhe permitam vivenciar seguramente tal transição.

Nesse caso, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) traz sugestões para uma transição mais amena da educação infantil para o ensino fundamental¹. Tais sugestões tomam como inerente a ideia da gradualidade, ou seja, o fato de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma contínua e permanente.

Nessa concepção, Kramer (2007) atesta que a inserção da criança no ensino fundamental exige diálogo com a educação infantil, de forma institucional e pedagógica, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula, e com objetivos claros:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (Kramer, 2007, p. 20).

No que se refere à garantia de educação de qualidade para crianças de 0 a 5 anos, Kramer (1994) declara que se deve levar em conta a heterogeneidade das populações infantis e, também, dos adultos que trabalham com esse público.

Assim, devem ser consideradas estratégias que instanciem e viabilizem a produção de conhecimentos, a concepção, a implantação e a avaliação de procedimentos curriculares múltiplos para as creches e para as pré-escolas, bem como para a formação prévia e em serviço de seus profissionais. Na verdade, “a

¹ Não sendo foco desse estudo, apenas se destaca a inexistência de orientações sobre as transições entre outros níveis.

formação de profissionais da educação infantil [...] é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal” (Kramer, 2006, p. 804).

À luz do exposto, a pesquisa relatada nessa dissertação busca contribuir com discussões sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola, ainda incipientes no Brasil, conforme levantamento bibliográfico mencionado a seguir.

Com a intenção de dialogar com outras pesquisas sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola, buscou-se produções publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), considerando o período recente de 2018 a 2022.

Foi realizado um levantamento bibliográfico, no mês de março de 2022, utilizando-se o termo de busca ‘transição’ e os filtros de ‘Ciências Humanas’, para a Grande Área de Conhecimento, e ‘Educação’, para as Áreas de Conhecimento, de Avaliação e de Concentração, sendo encontrados 124 trabalhos.

Pela leitura dos títulos de cada um dos 124 estudos, na página do próprio Catálogo, constatou-se que, desses, 16 traziam no título a palavra transição, sendo oito no sentido da passagem de uma etapa educacional para outra. Desses oito, sete trataram desse momento no nível da educação infantil para o ensino fundamental e apenas um abordou a especificidade da creche. Os oito restantes envolviam questões variadas de transição.

Com relação aos sete trabalhos que abordavam situações escolares de transição, foi realizada a leitura dos resumos, da introdução e das considerações finais, processo que permitiu identificar que eles não tratavam de questões relacionadas ao nível da creche. Ao contrário, levantaram questões que as escolas costumam enfrentar e para as quais devem atentar, no momento de mudança dos estudantes da educação infantil para o ensino fundamental e que, dependendo da forma como acontece, pode trazer benefícios ou prejuízos para a trajetória escolar das crianças.

O único trabalho que envolveu a etapa da creche foi uma dissertação de Mestrado, de Luciane Frosi Piva, de 2019, cujo título “Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche”, apesar de trazer a palavra creche, não tratou propriamente do momento da transição para a pré-escola.

Esse texto em específico foi lido na íntegra e, em linhas gerais, apresentou o resultado da pesquisa referente ao estudo das transições cotidianas que ocorrem com

bebês e crianças bem pequenas, no contexto da creche, considerando a importância de tais momentos como possibilidade de aprendizagens socioculturais.

Em um segundo instante de busca, utilizou-se o termo ‘transição da creche para a pré-escola’, de interesse específico dessa pesquisa. Com os mesmos filtros utilizados anteriormente, quais sejam, ‘Ciências Humanas’, para a Grande Área de Conhecimento, e ‘Educação’, para as Áreas de Conhecimento, de Avaliação e de Concentração, foram encontrados dois trabalhos, entre dissertações e teses.

O primeiro deles foi também uma dissertação de Mestrado, de Tânia Mara Silveira Dias, do ano de 2019, sob o título de “Sentidos sobre o processo de transição da creche para a pré-escola”; o segundo, a dissertação “Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo”, de 2018, de Letícia Augusta Arakaki. Nos dois casos houve a leitura dos resumos, introdução e considerações finais.

Dias (2019) investigou os sentidos do momento de transição da creche para a pré-escola, no município de Juiz de Fora, em duas instituições de educação infantil: uma creche assistida pela Assistência Social, e a pré-escola, pela prefeitura do mesmo município. A partir de uma entrevista dialógica com familiares, coordenadores e professores, além de observação das turmas durante o processo de inserção na pré-escola, a pesquisadora apontou, após os dados coletados, não haver reflexão ou discussão sobre o tema nas duas instituições pesquisadas.

Arakaki (2019), por sua vez, analisou o conteúdo dos relatórios de aprendizagens das crianças, na transição da creche para a pré-escola e dessa para o Ensino Fundamental, em cinco escolas da Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo, com vistas a entender as possibilidades de utilização de tais relatórios para o planejamento de ações pedagógicas de articulação entre avaliação e currículo. Para a autora, ações dessa natureza teriam mais condições de destacar o percurso educacional da criança, tornando mais expressiva e amena a ruptura ainda existente nos momentos de transição.

No caso desses dois textos, percebe-se sua relação com o estudo ora apresentado, na medida em que, assim como concluiu Dias (2019), aqui também se pretende verificar ‘se’ e ‘como’ os documentos orientadores e normativas abordam o momento da transição da creche para a pré-escola, bem como a reflexão e/ou discussão que as escolas analisadas fazem sobre ele.

Com relação a Arakaki (2019), a similaridade com esse trabalho se dá na

perspectiva de que estudar aqui o momento da transição da creche para a pré-escola também permite voltar a atenção para uma fase que implica uma mudança que também pode ser mais expressiva e amena, sem representação de forte ruptura.

Dentro desse contexto, pode-se dizer que essa dissertação traz como algo inusitado, nesse universo de transição da creche para a pré-escola, o fato de poder lançar luz a um momento tão importante e tão pouco discutido, na trajetória escolar das crianças, a partir da perspectiva de todos os atores nele envolvidos: professoras, gestores, familiares e as próprias crianças, pelo viés das informações coletadas das famílias.

Com isso, entende-se que os dados obtidos nessa investigação possam se transformar em insumos para a implementação de novas políticas públicas de organização e direcionamento para as instituições escolares. Assim, elas terão condições de se encontrar amparadas e, por conseguinte, mais bem organizadas para lidar com esse momento da educação infantil que ainda carrega tantos desafios.

Destaca-se que, ao investigar o momento de transição, deve-se considerar, primeiramente, o aspecto de interação entre a criança e os indivíduos ao seu redor. Para Vygotsky (1994), o homem, enquanto ser essencialmente social, somente pode estar constituído pelo contexto cultural por meio da interação, pautada pela mediação simbólica e possibilitada pela linguagem. Da mesma forma, a transição entre os níveis educacionais é permeada por esse processo.

O fato é que, não raro, a instituição escolar na qual a criança é inserida ignora, em vários momentos, que as interações se constituem em atividades lúdicas e discursivas, no contexto escolar. Então, há uma preocupação, tradicionalmente presente, com aspectos formais, como, por exemplo, a sistematização de conhecimento, que deve estar presente no ensino fundamental e não anteriormente. Tal sistematização, quando antecipada para a educação infantil, pode levar a uma transição abrupta, que prejudica o processo de desenvolvimento da criança.

Assim, olhar com cuidado para a etapa da creche e da pré-escola, especialmente no momento da transição, pode apoiar que essa passagem ocorra de forma exitosa e favoreça os direitos de aprendizagem das crianças bem pequenas. Diante dessas considerações e dos objetivos propostos, essa dissertação se desenvolve, organizada em três seções, como segue.

Na seção da Fundamentação teórica, sistematiza-se o histórico da educação infantil, a partir da apresentação das legislações e seu contexto histórico. Ainda nessa

seção, apresentam-se os pressupostos teóricos adotados nesse estudo; desse modo, discorre-se sobre os conceitos de transição, cotidiano e acolhimento, termos relacionados à educação infantil.

Na seção procedimentos metodológicos, apresenta-se a metodologia utilizada nessa investigação, assim como a descrição do cenário da pesquisa, unidades escolares, sistema de ensino e caracterização dos profissionais e demais participantes entrevistados.

Na seção seguinte, passa-se para a descrição e análise dos resultados, em que se apresenta e discute os dados obtidos, a partir das informações oriundas das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes envolvidos, de modo a estabelecer articulação com o repertório teórico que embasou essa pesquisa e os documentos produzidos pelas unidades escolares participantes.

Por fim, a dissertação termina com a apresentação das considerações finais acerca do estudo realizado, como forma de trazer maiores esclarecimentos sobre o tema estudado e acrescentar as contribuições dessa pesquisa para a área da educação infantil.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Considerando que, por meio dessa investigação, pretende-se investigar o momento de transição da criança da creche para a pré-escola, torna-se importante, como ponto de partida, fazer um breve relato da história da educação infantil, como forma de entender o seu contexto, no cenário educacional brasileiro. À luz dessa breve retomada histórica, poder-se-á compreender em que medida essa transição pode ocorrer, sem, contudo, haver uma ruptura prejudicial à criança.

Nesse sentido, pensar em como realizar a transição da creche para a pré-escola de maneira mais amena e acolhedora, descaracterizando a ideia de ruptura ainda inerente à passagem de uma etapa de ensino para a outra, será parte inseparável da fundamentação que aqui se apresenta.

Para tanto, importa entender o conceito de cotidiano, *lócus* inerente à construção de conhecimento por parte das crianças, pela diversidade de experiências que proporciona, bem como a função das creches e pré-escolas, dadas as suas especificidades em face do que seja essencial para a aprendizagem e desenvolvimento nessa etapa escolar.

2.1 Contextualização da Educação Infantil

Durante muito tempo a educação das crianças esteve sob os cuidados únicos da família, tendo em vista que era nessa convivência que se passava e se aprendia, de geração em geração, as normas e regras culturais e sociais.

No século XVIII, com o advento da revolução industrial, as mulheres começaram a fazer parte do mercado de trabalho, o que impossibilitava que cuidassem e educassem sua prole. Nesse contexto, senhoras da comunidade começaram a cuidar voluntariamente das crianças cujas mães laboravam, e essa dinâmica de agrupamento para o cuidar acabou dando origem às primeiras instituições de proteção e cuidado infantil, em países como Estados Unidos e Europa (Paschoal; Machado, 2009).

Conforme indica Kuhlmann (2001), embora tais instituições se vinculassem ao aspecto assistencial, também se preocupavam com questões educacionais, pois muitas das atividades apresentavam características pedagógicas: “Os materiais didáticos tinham um propósito educativo, porque possibilitavam às crianças o

desenvolvimento do raciocínio e o julgamento correto diante das situações propostas pelo professor” (Paschoal; Machado, 2009, p. 81).

Nesse contexto, destaca-se o Jardim de Infância, instituição educacional criada por Fröebel, em Blankenburgo, por volta de 1840, cujo direcionamento ultrapassava a ideia do cuidado e educação das crianças e intentava transformar a estrutura das famílias, de maneira a possibilitar que cuidassem melhor de seus filhos.

A partir do século XIX as instituições de educação infantil iam basicamente da creche ao jardim de infância. No Brasil, as creches eram unicamente de natureza assistencialista, alijadas de objetivos pedagógicos, por terem como proposta o auxílio às mulheres trabalhadoras e/ou desamparadas, bem como o atendimento às crianças em contexto extrafamiliar.

Cumprir destacar que, nessa época, as creches se destinavam sobretudo aos menos favorecidos, que não tinham como pagar uma babá, como os ricos, e, portanto, viam-se na condição de ter que deixar a prole sozinha ou, no caso, levá-la para ser cuidada por determinada instituição.

Nesse aspecto, Didonet (2001, p.13) ressalta a “associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche”. No caso do Brasil, ressalta-se que, anteriormente às creches, existia a chamada roda dos expostos ou roda dos excluídos.

Com o intuito de esconder a vergonha das mães solteiras, em 1825, no Brasil, foi criada uma instituição, mais conhecida como a ‘Roda’, que possuía como objetivo resguardar os filhos das uniões ilegítimas, que eram abandonados pela mãe ou por outro membro da família. As crianças eram deixadas ali, sem que se pudesse identificar quem as tinha deixado (Paschoal; Machado, 2009).

Essa Roda dos Expostos, também conhecida como Roda dos Enjeitados, foi por muitos anos a única instituição de assistência à criança desamparada, no Brasil. Apesar de parte da sociedade não apoiar o trabalho realizado nesses locais, somente no século XX é que elas foram extintas (Paschoal; Machado, 2009).

Nessa época, verificava-se uma taxa alta de mortalidade infantil, que tampouco a roda dos expostos resolvia. Diante disso, setores de filantropia começaram a criar creches e jardins de infância não somente para apoiar as mães que trabalhavam, mas, também, pela crença geral de que esses espaços poderiam contribuir para o desenvolvimento infantil:

As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância, no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, foram: a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (Kuhlmann, 1998, *apud* Paschoal; Machado, 2009, p. 83).

Com o decorrer do tempo e a chegada dos imigrantes europeus no Brasil, houve um aumento na industrialização das cidades e, com isso, iniciaram-se os primeiros movimentos reivindicatórios, dentre eles a criação de instituições de educação e cuidados para com as crianças, aumentando, assim, a procura pelo atendimento infantil.

Nessa condição, já se enxergavam as creches e pré-escolas como espaços de atendimento dos filhos de quaisquer mulheres, a despeito da sua condição social e/ou econômica. Então, foi nesse cenário que se instaurou a atuação do poder público que, a sua vez, começou a manter e gerir os espaços de educação infantil.

No entanto, embora se pudesse contar com o apoio das creches e pré-escolas nesse momento, havia uma diferença no atendimento. De acordo com Kramer (1995), as instituições públicas atendiam as crianças das classes menos favorecidas, pelo pressuposto de sua carência para o desenvolvimento do trabalho escolar; em contrapartida, os locais particulares atuavam em meio período e desenvolviam uma educação voltada à criatividade e socialização.

Haja vista a oficialização do atendimento infantil tanto na esfera pública quanto no nível particular, tornou-se necessária a regulamentação do trabalho escolar nesse nível de ensino, no que tange à legislação. Assim, o processo de garantia do direito da criança à educação aconteceu somente com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de educação infantil em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. IV).

Com essa assertiva legal, o trabalho a ser desenvolvido com as crianças deveria ultrapassar o âmbito do cuidar e garantir um processo educacional propriamente dito, como direito instituído. Isso significa dizer que o seu atendimento deveria se desvincular da assistência social para se solidificar como oferta de educação, o que não aconteceu de imediato. Dito isso, no ano de 1990 houve a

aprovação do ECA (Brasil, 1990), normativa que reafirmou os direitos das crianças, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Depois disso, em 1996, foi publicada a LDB (Brasil, 1996), que tornou a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica, determinando que “A educação escolar se compõe de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (Brasil, 1996, cap. I, art. 21).

Com a publicação desse ordenamento legal, as creches, até então ainda mantidas pela área da Assistência Social na maior parte do país, tiveram um prazo para serem transferidas para o setor da Educação: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (Brasil, 1996, cap. IX, art. 89).

De acordo com Franco (2009), a discussão sobre as creches como espaços educativos se intensificou após esse direcionamento jurídico, mas elas permaneceram por mais alguns anos com o seu caráter inicial, de atender crianças em vulnerabilidade moral ou social e/ou filhas de mães trabalhadoras, e continuaram sendo mantidas, portanto, pela Assistência Social. Para a autora, a ideia das creches como assistencialismo acabou sendo fortalecida no Brasil ao longo dos anos:

[...] acontecimentos específicos que interagiam com o tempo por influências e temas que implementaram e fortaleceram a proposta educacional assistencialista. Dessa forma, algumas creches não foram criadas para atender ao direito da criança e da família trabalhadora, mas como uma dádiva dos filantropos que propunham o atendimento por entidades sociais (Franco, 2009, p.14-15).

Segundo Paschoal e Machado (2009), na década de 1980 variados segmentos da sociedade, como as comunidades acadêmicas, organizações não-governamentais, pesquisadores, dentre outros, já se uniam para conscientizar a

população “sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento” (Paschoal; Machado, 2009, p. 85).

Desse modo, foi-se tornando importante organizar as diretrizes e normas para o atendimento infantil de caráter educacional no Brasil, de forma coordenada com os setores responsáveis pela educação de todos os Estados e do Distrito Federal e, para tanto, foi aprovado o documento chamado Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil, no ano de 1998 (Brasil, 1998c).

Esse documento vinha corroborar o pressuposto da LDB de “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil” (Brasil, 1996), além de assegurar padrões básicos de qualidade para o desenvolvimento do trabalho escolar nesse nível de ensino.

Outrossim, também havia a preocupação de fazer a articulação entre os cuidados essenciais às crianças e as atividades educativas e, para isso, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998b), que pretendeu apontar metas de qualidade para o seu desenvolvimento:

O Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (Brasil, 1998, p.7).

Dessa forma, com a preocupação no aspecto pedagógico do processo escolar da educação infantil, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no ano de 1999 (Brasil, 1999), com o foco de encaminhar o andamento educativo dessa etapa de ensino, de modo a contribuir com a formação de qualidade dos profissionais em exercício nessa área.

Nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo artigo 3º coloca como se deve nortear o trabalho pedagógico nessa etapa:

IV – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprios, com os demais e o

próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (Brasil, 1999, artigo 3º, inc, IV).

Isso posto, para garantir a qualidade pretendida para esse nível educacional, foi aprovada a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), com vigência de 10 anos, que estabelecia as metas para todos os níveis de ensino, inclusive para a educação infantil, no que tange à ampliação do atendimento e valorização dos profissionais, por exemplo.

Ainda nesse contexto, em 2006 foi publicado o documento da Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006), que preconizava a implementação de políticas públicas para a educação infantil, com vistas a organizar ainda mais as instituições de atendimento desse nível educacional como instituições educacionais.

Como consequência, nesse mesmo ano foi publicado o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (volumes 1 e 2), com as “referências de qualidade para a educação infantil, a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil [...]” (Brasil, 2006, p.3).

Como o ano de 2006 foi bastante profícuo na criação de documentos relacionados à qualidade da educação infantil, entendeu-se por bem a elaboração de um novo documento de Parâmetros de qualidade para a educação infantil, em volume único, com todo o conhecimento constante no anterior e suas inovações, o que aconteceu em 2018.

Dessa forma, as orientações e referências para essa etapa escolar puderam ser atualizadas e contempladas pelas políticas públicas ulteriores, de modo a subsidiar as unidades escolares desse nível de ensino com a “garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (Brasil, 2018, p.7).

Assim prosseguindo, destaca-se que no ano de 2009 foi publicada a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI), e cujo objetivo foi “[...] orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares” (Brasil, 2009).

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), que revisou as DCNEI publicadas pela primeira vez em 1999 (Brasil, 1999) e acompanhou as novas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009, as unidades de educação infantil constituem-se em um espaço organizado intencionalmente, em que são considerados “[...] critérios pedagógicos, o calendário, horários e as demais condições [...]” que garantam seu funcionamento (Brasil, 2009, p.4).

Destarte, por seu caráter educativo atrelado à exigência de formação mínima e específica dos profissionais e ao fato de estar submetida a legislações que regulam seu credenciamento e funcionamento, a educação infantil como primeira etapa da Educação Básica deve seguir os princípios estabelecidos nas suas diretrizes, os quais são definidos no artigo 6º:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009, p. 2).

São princípios que se complementam e expressam uma formação fundamentada na integralidade do ser humano, que precisa se apropriar dos sentidos éticos, políticos e estéticos na construção da sua identidade pessoal e social. Esses princípios estão vinculados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), por meio da definição de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, os quais pretendem assegurar um aprendizado efetivo para as crianças:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Em 2009 o Ministério da Educação (MEC) publicou o documento Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009), orientando o trabalho desenvolvido na educação infantil,

especificamente nas creches, a partir dos princípios citados. Os direitos de se conhecer e de conviver se relacionam aos princípios éticos; os de expressar e de participar partem dos princípios políticos, e os de brincar e de explorar contemplam os princípios estéticos.

Publicado pela primeira vez em 1995, o documento dos Critérios para um Atendimento em Creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, citado acima, divide-se em dois capítulos, sendo o primeiro escrito pela pesquisadora Maria Malta Campos e intitulado ‘Esta Creche Respeita a Criança: Critérios para a unidade Creche’. Esse capítulo contém critérios que dizem respeito à organização e funcionamento das instituições, considerando as práticas aplicadas na atuação direta com as crianças.

O segundo, por seu turno, denominado ‘A Política de Creche Respeita a Criança: Critérios para políticas e programas de Creche’, foi elaborado pela pesquisadora Fúlvia Rosemberg e trata dos critérios relacionados às diretrizes, políticas, diferentes programas e sistemas de financiamento dessas instituições.

No geral, esse documento se centraliza em três campos de conhecimento e ação, tais quais: i) aspectos da realidade do cotidiano das creches brasileiras que atendem crianças de famílias de classe baixa; ii) estudos acerca do desenvolvimento infantil em contextos externos à família, observando a questão das interações e experiências das crianças e iii) as discussões acerca dos direitos das crianças, bem como a qualidade da educação oferecida a elas.

De todo modo, trata-se de pensar no bem-estar da criança no percurso de seu desenvolvimento escolar, pela garantia de educação acolhedora e de qualidade, ideia prevista pelo próprio Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que, instituído pela Lei nº13.005/2014, indicou dez diretrizes e 20 metas para a educação brasileira.

No caso da educação infantil, o PNE traz na sua meta de número 1 os objetivos de “universalizar [...] a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (Brasil, 2014, p. 21).

De forma mais específica, esses objetivos envolvem, para a educação dessa faixa etária, a ampliação da oferta de vagas; a estruturação física de creches e escolas; o levantamento da demanda por creche; políticas de inclusão e de

valorização da diversidade; formação de profissionais; busca ativa, que tais (Brasil, 2014).

Portanto, considerando-se a retrospectiva histórica aqui apresentada, pode-se afirmar que a concepção de Educação Infantil consolida simultaneamente as noções de educar e cuidar:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2017, p. 36, grifo do autor).

Diante do exposto, entende-se que as duas últimas décadas representaram um avanço legal nos direitos das crianças do Brasil, representado pelos inúmeros documentos e normativas oficiais, como os supracitados, que buscaram garantir a convivência infantil salutar nos espaços coletivos extrafamiliares e o desenvolvimento de práticas educativas reguladoras de aprendizagem e crescimento.

Para tanto, tornou-se necessário entender a concepção de criança como alguém que, “nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p.14).

Na mesma ideia, Oliveira (2007, p. 15) relata que as crianças estão cada vez mais participativas, na sociedade atual, com direitos e necessidades próprias, e isso por si só já determina um atendimento alijado do assistencialismo e totalmente vinculado à área educacional que, por meio de práticas pedagógicas orientadas, pode promover seu desenvolvimento:

Na sociedade atual, cada vez mais as crianças são reconhecidas como curiosas e ativas, com direitos e necessidades. Suas falas são consideradas como ricos instrumentos de constituição pessoal e veiculação de significações. Essa concepção rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda (Oliveira, 2007, p.15).

Com isso, compreende-se que as práticas pedagógicas infantis precisam ser organizadas considerando o cotidiano da criança nos espaços da escola, a partir das interações e da brincadeira, de modo que ela seja reconhecida como sujeito de direitos, participe de sua aprendizagem e desenvolvimento. Daí a importância do olhar atento para o cotidiano, na educação infantil, quando se trata de focalizar a transição da criança da creche para a pré-escola, tema a ser abordado na subseção seguinte.

2.2 O cotidiano na Educação Infantil

As práticas educativas na educação infantil devem ter um olhar atento para o cotidiano das crianças. Nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância. Portanto, a construção da aprendizagem será tanto mais efetiva quanto mais próxima das experiências reais das crianças :

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc. (Brasil, 1998, p. 35).

Por esse motivo, analisar e observar o cotidiano de uma criança na escola envolve compreender como é organizado o seu tempo de permanência no ambiente escolar, isto é, como se desenvolve a sua rotina, o que subentende “desafiar o cotidiano e desbravar novas formas de educação da criança, no contexto coletivo” (Monção, 2017, p.171).

Carvalho e Fochi (2017) também destacam a importância do cotidiano na educação infantil:

[...] por meio de uma pedagogia do cotidiano, xiste a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes (p. 16).

Nessa perspectiva, torna-se necessário atentar para aspectos como a concepção que se tem de criança, currículo e do próprio desenvolvimento do processo educacional da educação infantil, inerentes à questão da rotina e, por conseguinte, do cotidiano escolar.

No que tange à concepção de criança, as DCNEI trazem a ideia de que ela seja “ativa, competente, curiosa, questionadora, com desejos, imaginação e fantasias próprias” (Brasil, 2013, p.14), o que indica a necessidade de construção de uma prática pedagógica oriunda das próprias crianças e do seu jeito de enxergar e dar sentido para si e para o que está ao seu redor.

Inexoravelmente, disso decorre a concepção de currículo, que é adotada pela BNCC e segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo.

Nesse pressuposto, entende-se o cotidiano como um conjunto de conhecimentos construídos a partir dos saberes demonstrados pelas crianças no contexto diário do ambiente escolar, certamente adaptados às realidades e singularidades de cada um, e que podem evidenciar seu amadurecimento cognitivo e emocional.

Ademais, a perspectiva do coletivo, expressa pela noção de cotidiano, ao lado de suas relações dialógicas e interativas, permite “encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente” (Carvalho; Fochi, 2017, p.17) pelas crianças, o que pode estruturar o trabalho pedagógico de forma articulada ao currículo que se pretende desenvolver nessa etapa educacional.

Logo, entende-se a possibilidade de inserção da criança em um contexto educacional acolhedor, que considera “seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo” (Carvalho; Fochi, 2017, p.25), de modo a que a construção de

aprendizagens se torne espontânea, configurando um contexto de percurso educativo que se inicia na creche e se desdobra na pré-escola.

Com esse entendimento, a transição da etapa da creche para a pré-escola acontece sem rupturas e marcações delimitadas, já que resultante das aprendizagens vivenciadas diariamente pelas crianças nos espaços, tempos e relações estabelecidas no dia a dia de suas unidades escolares.

Portanto, torna-se fundamental abordar o conceito de cotidiano nessa pesquisa, tendo em vista que a abrangência dessa definição permite pensar no momento de transição antes como continuidade que ruptura.

Nessa lógica, entende-se que o cotidiano seja algo inerente ao que se espera da educação infantil, já que as situações encontradas rotineiramente podem enriquecer as experiências da criança na escola e aumentar o repertório de possibilidades para sua aprendizagem e desenvolvimento:

As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades de as crianças viverem a infância e aprenderem a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens, ouvir e recontar histórias lidas, ter iniciativa para escolher uma atividade, buscar soluções para problemas e conflitos, ouvir poemas, conversar sobre o crescimento de algumas plantas que são por elas cuidadas, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, brincar de faz de conta, de casinha, ou de ir à venda, calcular quantas balas há em uma vasilha para distribuí-las pelas crianças presentes, aprender a arremessar uma bola em um cesto, cuidar de sua higiene e de sua organização pessoal, cuidar dos colegas que necessitam ajuda e cuidar do ambiente, compreender suas emoções e sua forma de reagir às situações, construir as primeiras hipóteses, por exemplo, sobre o uso da linguagem escrita, e formular um sentido de si mesmas (Brasil, 2013, p.6-7).

Dito isso, compreende-se que as instituições de educação infantil, consideradas como *lócus* de aprendizagem, desenvolvimento e experiências vivenciadas pelas crianças, também devam levar em conta o fator tempo-espço, além das características cotidianas, na construção do seu trabalho pedagógico, ou seja, devem considerar os tempos de realização das atividades e os espaços em que elas ocorrem.

Então, pensar nos tempos e espaços de regulação das práticas das creches e pré-escolas significa otimizar os momentos de interação entre as crianças, bem como a utilização dos materiais de forma adequada e produtiva, nas atividades propostas.

Nessa circunstância, a prática do professor se torna essencial, especialmente pela forma como exerce seu papel na sua tratativa com as crianças, que deve acontecer desde uma observação cuidadosa e um olhar sensível ao redor.

Além disso, para que as crianças se sintam partícipes de sua aprendizagem, importa que elas protagonizem a reordenação dos conhecimentos trazidos pelos professores.

Assim, todo o conhecimento que emerge das atividades propostas pelos docentes deve ser tratado de forma simples e contextualizada, já que o ato de aprender “não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 38).

Logo, o cotidiano acaba por ser uma maneira de organizar o trabalho pedagógico e confirmar as particularidades do que precisa ser desenvolvido nessa fase que, por sua vez, concretiza-se “nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade” (Carvalho; Fochi, 2017, p. 38).

De acordo com Oliveira (2007, p. 15), “Múltiplas alternativas de programas de educação infantil têm procurado estabelecer critérios mínimos de qualidade que possam orientar as instituições na estruturação de seu cotidiano. Isso requer um olhar sobre as tarefas de cuidar e educar como sendo básicas da creche”.

Como adendo, destaca-se que o cotidiano familiar também deve ser considerado no trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil, tendo em vista ser possível inserir nas atividades e projetos da escola as questões vivenciadas pelas crianças no dia a dia das famílias. Ademais, as instituições podem inclusive contar com a participação de familiares no delineamento e realização das ações pedagógicas.

Com relação ao trabalho das creches e pré-escolas propriamente dito, entende-se haver a necessidade de acompanhamento e avaliação das ações planejadas e realizadas, do ponto de vista do desenvolvimento previsto para as crianças nessa fase escolar e, para tanto, torna-se relevante “a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano” (Brasil, 2010, p. 31).

Dessa forma, no entendimento de que a criança é o foco do trabalho das instituições de educação infantil e, como tal, o ponto de partida para tudo o que se

relaciona com sua aprendizagem e desenvolvimento, as práticas cotidianas, se levadas em conta, podem se constituir em elemento fundamental para a promoção de novos direcionamentos educativos para as crianças, em espaços coletivos, de modo a respeitar seu direito, dado inclusive pelo aparato legal da LDB (Brasil, 1996).

Paralelamente, compete notar que, segundo Monção (2017, p. 15), desconsiderar o cotidiano na educação infantil implica favorecer a “ritualização das ações, obstruindo possibilidades de mudança na organização do trabalho e na qualidade das interações”.

Sendo assim, a compreensão das crianças a partir do que lhes é singular, aliada aos eventos do cotidiano educativo das creches e pré-escolas e ao apoio dos familiares, favorece que elas ressignifiquem a si mesmas e o mundo ao redor.

Nessa perspectiva, o trabalho da educação infantil conseguirá cumprir seu papel de promover o desenvolvimento das crianças, pela articulação de suas experiências e saberes, oriundos das vivências e interações do cotidiano das instituições infantis.

Por esse motivo, a sequência desse texto destacará especificamente a função das creches e das pré-escolas, como forma de assegurar o direito ao exercício efetivo da educação às crianças pequenas, como está posto desde 1988 pela Constituição Federal (Brasil, 1988). Ao focalizar as especificidades das creches e pré-escolas e a importância do cotidiano nas práticas que ali se desenvolvem, objetiva-se fundamentar as discussões sobre a transição das crianças de uma instituição para a outra, já que é nesse cotidiano e nesses espaços/ambientes que ela acontece.

2.3 Função das creches e pré-escolas

Essa subseção abordará as especificidades das creches e pré-escolas, na educação infantil, considerando o que é necessário para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa etapa escolar.

É importante destacar que o documento norteador para a fundamentação é a BNCC (Brasil, 2017), um documento de caráter normativo, que explicita um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais ao desenvolvimento dos alunos ao longo da educação básica e que está de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014).

Tal referencial confirma a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, definindo direitos de aprendizagem e desenvolvimento e determinando os campos de experiência como arranjo curricular a ser adotado em creches e pré-escolas.

Fragelli e Cardoso (2011) afirmam que a educação infantil ao longo da história assumiu diferentes papéis e sempre foi alvo de estudos e reflexões por parte de educadores e psicólogos, que demonstram que essa etapa educacional contempla princípios do cuidar e brincar em sua essência e precisa de um currículo que foque nas concepções de indivíduo, infância e educação, garantindo o direito das crianças.

Assim, a BNCC (Brasil, 2017) contempla todo o histórico educacional e curricular da educação infantil e se embasa nas DCNEI (Brasil, 2009), que apresentam toda sua proposta fundamentada em dois eixos estruturantes, as interações e a brincadeira, posteriormente apresentadas.

2.3.1 Creches

Como citado no início dessa seção, as creches surgiram, com o passar dos anos, como decorrência do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, que não tinham com quem deixar seus filhos. De acordo com Marques *et al.* (2019), desde tenra idade as crianças passaram a ser atendidas em creches e pré-escolas:

Durante o período dos governos militares, após 1964, persiste a ideia de creches e pré-escolas como instituições assistenciais às crianças carentes não só no campo da saúde, mas também em âmbito cultural. O intenso ingresso das mulheres de classe média no mercado de trabalho, e os posicionamentos favoráveis de médicos e psicólogos destacando a importância dos primeiros anos de vida, suscitaram o crescimento das creches e pré-escolas para atender crianças cada vez menores (p. 263).

Apesar de terem se institucionalizado como espaços de educação infantil para crianças de até 3 anos de idade, as creches continuaram por muito tempo na condição única de local de cuidado, das crianças, enquanto os familiares saíam para trabalhar.

Depois de muitos anos com uma visão puramente assistencialista do atendimento às crianças, a inclusão do direito à educação foi finalmente conquistada em termos legais, na Constituição Federal de 1988, como afirmam Faria e Angotti (2014).

Nesse momento, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, a educação como dever do Estado e da família, e o atendimento educacional começa a ser realizado em creches e pré-escolas. De acordo com Guimarães (2017, p. 122), com a promulgação da Constituição, “[...] inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional no atendimento das crianças das creches e pré-escolas”.

Em 1990, o documento do ECA (Brasil, 1990) trouxe novamente a educação como direito subjetivo de todas as crianças e adolescentes e determinou a criação Conselhos para supervisionar o atendimento educacional dessa faixa etária em todo o país (Marques *et al.*, 2019).

Depois, com a LDB (Brasil, 1996), a educação infantil passou a fazer parte da composição dos níveis escolares como um todo e se pôde entender a importância dessa etapa para o desenvolvimento das crianças, principalmente no sentido do prosseguimento para as fases educacionais seguintes e da efetiva importância da infância.

De acordo com a LDB, “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, cap. II, seção II, art. 29). Além disso, é ofertada em I - “creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (Brasil, 1996, cap. II, seção II, art. 30).

Dessa forma, fica evidente que o acesso das crianças às creches e pré-escolas precisa garantir o cuidar e deve ser respaldado pela qualidade educacional, já que as vivências da infância são essenciais para o seu desenvolvimento afetivo, físico e intelectual, com consequências para sua vida futura individual e/ou social:

Os cuidados ministrados na creche e na pré-escola não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológica delas, que lhes assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupem com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher (Oliveira, 2011, p.47).

Nesse prognóstico, o próprio RCNEI considerava a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporassem atividades educativas às brincadeiras e cuidados com as crianças. De acordo com esse documento, “[...] educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento têm constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil” (Brasil, 1998, p. 18).

Na educação infantil, a reflexão sobre uma possível proposta curricular que norteasse o trabalho pedagógico se iniciou por volta de 1995, com o objetivo de implementar diretrizes a serem seguidas nacionalmente, e que atendessem aos conhecimentos relevantes para a educação infantil.

Após muitas discussões, o currículo foi proposto por meio da publicação do RCNEI (Brasil, 1998), um documento sem caráter de obrigatoriedade, que pretendia fornecer orientações e embasar o trabalho pedagógico, auxiliando principalmente na elaboração de projetos educativos nessa etapa da educação básica (Amorim; Dias, 2012).

Sendo assim, o papel de uma creche deveria ser, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), o de tornar acessível a todas as crianças que a frequentassem oportunidades diversas de desenvolvimento cognitivo e social, a partir das variadas situações do cotidiano escolar:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (Brasil, 1998, p. 23).

Em verdade, para que esse objetivo fosse alcançado, seria importante que as creches também contassem com o apoio das famílias, para que pudessem atuar no nível de complementação da ação familiar e social; afinal, para cumprirem seu papel, deveriam se apropriar das múltiplas linguagens que envolvem as crianças e seu entorno, de modo a ter condições de atender as suas necessidades prementes. Nesse sentido, Oliveira (2007) alerta que creches e pré-escolas não devem substituir a família, tampouco antecipar práticas tradicionais de escolarização:

[...] as crianças precisam encontrar um espaço diferente do ambiente familiar – onde são objeto do afeto de adultos que, por vezes, estão muito confusos – e, também, do ambiente escolar – centrado no professor e voltado para a padronização de condutas, ritmos e avaliações segundo parâmetros externos à criança (Oliveira, 2007, p.14).

O RCNEI (Brasil, 1998) se apresentou como um documento didático e instrumental, que buscou guiar o trabalho dos professores. Todavia, eles precisavam ter consciência de que a construção do conhecimento na educação infantil ocorre por meio de um processo que envolve diversos eixos estruturantes, de maneira integral e global, valorizando as interações para a compreensão de mundo da criança (Brasil, 2002).

Com relação às interações, salienta-se que as creches podem “mediar a apropriação pelas crianças de significações historicamente elaboradas na vivência cotidiana com parceiros significativos: os educadores e demais adultos, assim como as outras crianças” (Oliveira, 2007, p.15). Para a autora, “o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas e os objetos de sua atenção e conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que cria motivos para a ação infantil” (Oliveira, 2007, p.16).

Nesse contexto, Fragelli e Cardoso (2011) afirmam que o RCNEI trouxe uma nova visão para as instituições de educação infantil, especialmente no que diz respeito à função dessa etapa, com o cuidar e o educar sendo norteadores do trabalho dos professores. Uma outra visão se refere à aprendizagem por meio da brincadeira, mediada pelo professor, como essencial ao desenvolvimento das crianças.

Para Marques *et al.* (2019), o RCNEI surgiu, à época, como alternativa do MEC para superar a visão assistencialista da educação infantil, instrumentalizando esse trabalho. Assim, o documento se dividiu em três volumes que buscaram orientar e direcionar o trabalho dessa etapa da escolaridade por meio de eixos, objetivos, orientações, sempre pautados na pluralidade cultural do Brasil.

Apesar de sugerir, na educação infantil, um trabalho com as crianças a partir de Áreas de Conhecimento, concepção hoje superada pela determinação da BNCC (2017) com a adoção do arranjo curricular por Campos de Experiências, o RCNEI trouxe discussões que ainda fundamentam o entendimento sobre a primeira etapa da Educação Básica, como aquelas relacionadas à concepção de criança, à

indissociabilidade do educar e cuidar e à importância da brincadeira nas creches e pré-escolas.

Nesse caso, entende-se que, principalmente no contexto das creches, o cuidar e o educar são indissociáveis, pois, apesar de a rotina desse espaço estar centralizada em situações de cuidado, como alimentação, descanso e higiene, por exemplo, a brincadeira e as interações estão interligadas a elas. Além disso, no espaço dessas instituições, tudo se desenvolve por atos de linguagem. Portanto, as atividades propostas funcionam como estímulo e organização mental para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade das crianças.

Assim, compreende-se que a função precípua de uma creche seja a de cuidar e educar a criança, ao mesmo tempo, pois não há como pensar em atividades educativas para esse nível de ensino sem o envolvimento de atos de cuidar aliados a situações de educação.

Quanto a isso, Oliveira (2011) aponta a função sociopolítica e pedagógica das unidades escolares de educação infantil, confirmada pelas DCNEI (Brasil, 2009):

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de

IV - Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, art.7º, inc. I; II; III; IV; V).

Conforme se nota por essas indicações, foram integrados os direitos das crianças, o dever das famílias e do Estado no que se refere à responsabilidade e igualdade de oportunidades educacionais para com as crianças.

Desse modo, as creches devem ter o compromisso de ofertar, a partir do cotidiano coletivo, o brincar, o cuidado e a educação como facilitadores do desenvolvimento da capacidade individual e social das crianças, com vistas à

formação integral de sua expressão afetiva, cognitiva, emocional, física e social. Tal compromisso supera “a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um ‘vir a ser’ e, portanto, necessita ser ‘preparada para’” (Brasil, 2006, p. 8).

Pode-se afirmar que as creches apresentam uma função educativa, cuja característica inseparável é a função de cuidar: “Isso requer um olhar sobre as tarefas de cuidar e educar como sendo básicas da creche” (Oliveira, 2007, p.14).

2.3.2 Pré-escolas

Após a idade de três anos, findo o período da creche, as crianças passam à pré-escola e aí permanecem, dos quatro aos cinco anos de idade, quando, em seguida, com seis anos, ingressarão no ensino fundamental.

Como supracitado, as creches têm como função educar as crianças, do ponto de vista pedagógico, mas sem desconsiderar os atos de cuidar, atrelados inexoravelmente à questão da idade das crianças que frequentam essas instituições educacionais.

A fase da pré-escola também deve ser pensada por meio de sua função pedagógica. Segundo Kramer e Abramovay (1988) e Kuhlmann Jr. (2015), o ensino da pré-escola deve ser desenvolvido de forma própria, para que o progresso do estudante ocorra por meio de atividades adequadas a sua idade, sem antecipação do que deverá ser abordado na etapa seguinte, o ensino fundamental.

As próprias DCNEI (Brasil, 2009) destacam que o processo de ensino da educação infantil e do ensino fundamental devem dialogar, no nível da continuidade de aprendizagem e desenvolvimento; porém, as particularidades das idades de cada etapa precisam ser consideradas.

Nesse sentido, o direcionamento para o trabalho do professor da pré-escola deve ser a partir dos conhecimentos que as crianças já possuem, como estratégia de significação e sentido para o que elas devem aprender nesse nível e com garantia de condições para o prosseguimento natural dos estudos posteriores.

Dessa forma, a função da pré-escola também é educar e cuidar, e a natureza pedagógica deve se concretizar por meio da oferta de aprendizagens, conhecimentos e oportunidades novas para as crianças que vieram das creches, sem esquecer do aprendizado oriundo das famílias e das suas vivências em ambientes extraescolares.

Para tanto, as práticas devem ocorrer a partir de um planejamento prévio, ter objetivos claros e, principalmente, não dispensar a mediação do professor.

Igualmente, as crianças da pré-escola, em seus 4-5 anos de idade, trazem o caráter infantil como característica, o que merece atenção e respeito. Nesse sentido, as brincadeiras continuam sendo essenciais para o seu desenvolvimento e, para que cumpram a função pré-escolar, devem ser pensadas com intencionalidade específica, já que, “nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos” (Perez, 2012, p. 20).

Complementarmente, acrescenta-se que as instituições pré-escolares devem estar atentas para não se distanciarem de sua função pedagógica, a fim de atender às expectativas dos responsáveis, que nem sempre são de responsabilidade da escola. Em uma fase que representa mudança para as duas partes, torna-se interessante lembrar da necessidade de adaptação dos dois lados, por meio de um processo de diálogo contínuo e permanente entre um e outro.

O fato é que a pré-escola deve cuidar de seus objetivos específicos que, em sendo pedagógicos, precisam ser cumpridos, para que as necessidades de conhecimentos das crianças sejam atendidas, de acordo com sua faixa etária, e, assim, o avanço esperado para essa etapa da escolaridade seja contemplado.

Dessa maneira, para que se cumpra a função eminentemente pedagógica da pré-escola, o professor precisa observar atentamente as singularidades das crianças e o que elas devem aprender nessa etapa, considerando o contexto coletivo da instituição e o seu ambiente do entorno. Diante disso, as atividades devem ser planejadas com cuidado, com intencionalidade, para que, na prática, elas tenham condições de valorizar a infância e o aprender infantil.

De forma geral, para apoiar o cumprimento da função das creches e das pré-escolas, a BNCC (Brasil, 2017, p.44) aponta objetivos específicos para essas duas etapas da escolaridade, que devem ser buscados pelas instituições escolares e “que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças” (Brasil, 2017, p.44).

Esses objetivos, por sua vez, estão organizados nos chamados campos de experiências. Tais campos são em número de cinco, englobam os objetivos de aprendizagem e se constituem em “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-

os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p.40). De forma sucinta, tais campos são definidos como sendo:

O eu, o outro e o nós – indica a interação das crianças com os pares e adultos que as rodeiam, para conseguirem constituir “um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista” (Brasil, 2017, p.40);

Corpo, gestos e movimentos – indica que, com a utilização do corpo, “as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural” [...] (Brasil, 2017, p.40-41);

Traços, sons, cores e formas – indica que a convivência das crianças “com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita [...] vivenciar diversas formas de expressão e linguagens [...] (Brasil, 2017, p.41);

Escuta, fala, pensamento e imaginação – indica que, “desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem” (Brasil, 2017, p. 42);

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – indica que “as crianças vivem em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais” (Brasil, 2017, p.42).

Desse modo, os objetivos para as creches e pré-escolas, por meio dos quais sua função se concretiza, distribuem-se por esses campos de experiências, conforme demonstrado.

O ponto de partida, em termos legais, para a superação de uma educação que entendia as crianças como “[...] carentes, deficientes e inferiores, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido” (Kramer, 1995, p. 24), para uma educação que passou a perceber a criança como “[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (Brasil, 2010, p. 12) foi a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Essa lei reconheceu a criança como sujeito de direitos, inclusive o direito à educação desde o nascimento, ao determinar como dever do Estado a garantia de creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade.

Assim, com os objetivos da educação infantil cumpridos, com respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurados por sua vez pela legislação, as crianças devem ir para o ensino fundamental, na continuidade da sua escolarização, em um momento de transição que também merece cuidado e atenção.

No entanto, não menos importante, o momento de transição também ocorre quando as crianças saem da creche e vão para a pré-escola, e é nesse aspecto que esse estudo se insere, conforme descrito na sequência desse texto.

2.3.3 A transição na Educação Infantil – da creche à pré-escola

Essa seção tratará da passagem da criança da creche para a pré-escola, seguindo o percurso da educação infantil, desde o início do seu processo de escolarização.

Conforme disposto na própria BNCC (Brasil, 2017), a educação infantil, como primeira etapa da Educação Básica, especificamente a fase da creche, constitui-se no primeiro passo do processo educacional do indivíduo e talvez seja o primeiro momento de sua separação das famílias, quando começará a fazer parte de um novo contexto de relações.

Sendo assim, Oliveira *et al.* (2019) falam sobre a importância de o professor de educação infantil considerar as características da faixa etária e o modo próprio de aprender das crianças. No que se refere às crianças de até dois anos de idade, o trabalho deverá ser apoiado em ações relacionadas à construção do eu:

Ao apoiar as ações infantis, as professoras que trabalham com crianças de até dois anos favorecem que meninos e meninas efetivem conquistas como, por exemplo: alimentar-se sozinhas, reconhecer os sinais do próprio corpo para controlar suas necessidades fisiológicas, andar e se equilibrar autonomamente, condição básica para explorar o entorno. Nessa fase da vida, as crianças aprendem a dominar movimentos específicos como: segurar, jogar e pinçar objetos, ampliando significativamente suas possibilidades de explorar os materiais, por exemplo, reconhecendo a permanência de suas marcas, permitindo-lhes a experiência de rabiscar. Elas ainda aprendem a lidar com o medo e outros estados emocionais que acompanham a separação da mãe e dos demais familiares, além de reconhecer manifestações de cuidado e afeto, estabelecer vínculos com diferentes parceiros e experimentar diferentes sentimentos. Há, ainda, o desenvolvimento da linguagem que lhes permitirá reconhecer diferentes formas de comunicação de sua língua materna, condição básica para ampliar suas relações com o outro. Todos esses aspectos

colaboram para a complexa experiência de construção do eu, de uma noção de si como sujeito, o maior de todos os desafios dessa fase da vida (Oliveira *et al.*, 2019, p.92).

Após esse período, que vai até os 3 anos de idade, como já referendado, as crianças se desenvolvem entre o educar e o cuidar e, por meio do diálogo e compartilhamento de experiências e responsabilidades entre elas, a família e a comunidade, conseguem avançar, com condições de prosseguirem para a etapa posterior, a da pré-escola.

Apesar de as creches e pré-escolas fazerem parte do mesmo nível de ensino, isto é, o da educação infantil, a passagem de um momento para o outro representa uma mudança considerável para as crianças, tendo em vista que, apesar de parecer pequeno, o intervalo de idade entre as duas etapas carrega consigo aprendizados diferentes e descobertas intensas.

Nessa ideia, Ariès (1981) discutiu a emergência da noção de infância, entendida como categoria social, a partir de dois sentimentos constituídos no século XVII: a ‘paparicação’, que aparece na família, identificando a criança no lugar da ingenuidade, da graça e da pureza, e a ‘moralização’, que se funda em meio aos eclesiais e no bojo das ciências emergentes.

Tal entendimento corrobora a noção de Oliveira *et al.* (2019) sobre a importância de se considerar as características da faixa etária e seu modo próprio de aprender:

A partir dos 3 anos, na experiência social em uma instituição educativa, é esperado que as crianças possam dar passos cada vez mais largos rumo ao desenvolvimento emocional e à autonomia moral e intelectual. Nesse momento da vida, elas deverão construir as noções de responsabilidade, os limites e o funcionamento das regras, o princípio moral e os primeiros desafios da ética e valores como a solidariedade e o respeito à diferença. Desenvolvem-se a partir dessa idade os sentimentos de competência e independência – que tantas vezes assusta os adultos ávidos por controlar as crianças -, os processos de identificação que são a base para a constituição de novos grupos e círculos de amizade e companheirismo, as diferenças de gênero, os diferentes papéis sociais, os respectivos padrões sociais de comportamento, as narrativas, o pensamento mais organizado e lógico e o drama de encontrar seu lugar no mundo, na relação com o outro (Oliveira *et al.*, 2019, p.158).

Nesse cenário, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam seis tipologias acerca das concepções de criança e infância, tais quais:

1) a infância é uma categoria social que fornece um quadro interpretativo dos primeiros anos de vida e, como tal, não se revela, somente, pelos componentes biológicos e nem pelas características humanas universais, mas, sim, como uma estrutura específica e cultural de determinada sociedade;

2) a infância é uma variável da análise social, não podendo, dessa forma, desvincular-se de outras variáveis como classe, gênero ou etnia, e se apresenta como uma variedade de infâncias e não como um fenômeno único e universal;

3) as relações sociais da criança e suas culturas são dignas de estudo próprio, independentemente da perspectiva e dos interesses dos adultos;

4) as crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação das suas próprias vidas de relação, não devendo ser consideradas sujeitos passivos de processos e estruturas sociais;

5) a etnografia é um método particular de estudos com as crianças, uma vez que permite dar-lhes voz, além de garantir uma participação mais ativa nas pesquisas conduzidas com elas;

6) há uma emergência de se proclamar um novo paradigma da sociologia infantil, que dê conta dos processos de reconstrução das infâncias nas sociedades.

A concepção de transição implica na noção de estado intermediário. No contexto em questão – a educação infantil –, a transição significa o momento em que a criança vai para a pré-escola, após ter passado pela creche, e que, por representar um momento de mudança, exige um olhar acolhedor para com ela. Para além, envolve também uma reflexão sobre as estratégias necessárias de inserção das crianças nessa sua nova vivência, de modo a que continuem aprendendo e se desenvolvendo, de acordo com as expectativas previstas para essa fase da escolaridade.

Pelo exposto anteriormente, entende-se que a educação infantil trabalha com ações integradas, que privilegiam não somente as atividades educativas, mas também o cuidado com as crianças, sem deixar de lado o aspecto da qualidade nas ações realizadas, tendo em vista o objetivo de seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, ao chegarem à pré-escola, as crianças pequenas têm o direito a um momento de transição e de inserção de qualidade, com garantia de respeito, integração e continuidade dos processos de aprendizagens e relações, assim como deve acontecer da educação infantil para o ensino fundamental.

Para tanto, como aponta a própria BNCC (Brasil, 2017), torna-se necessária muita atenção da parte da gestão escolar, professores e famílias, para que as

mudanças introduzidas aconteçam em equilíbrio com o que está posto para as crianças, em cada uma das etapas desse nível educacional, a despeito das particularidades etárias que envolvem cada uma das fases.

Nesse sentido, a mesma intencionalidade colocada nas práticas pedagógicas pelas creches e pré-escolas, para cumprir sua função de cuidar e educar, deve ser mantida nos procedimentos pensados para o acolhimento e inserção das crianças, tanto na passagem para a pré-escola, como no ingresso para a educação infantil, pelas portas das creches.

Como dito, é bem verdade que o acolhimento e inserção devam ser considerados desde o ingresso na creche, já que esse deve ser o primeiro movimento de mudança sofrido pela criança: a separação das famílias. No entanto, os familiares também precisam de apoio, nesse momento. As mudanças acontecem para todos; daí a importância da parceria entre instituição infantil e família, durante essa fase educativa.

Da mesma forma, os professores também precisam ser acolhidos, inclusive com processos de formação continuada, tanto para as tratativas com os bebês e crianças bem pequenas das creches, como também para a recepção/inclusão das que lhes chegam, após a primeira infância escolar das creches.

Sendo assim, esse envolvimento conjunto no momento de transição deve sempre apresentar um caráter de percurso formativo, para a instituição escolar como um todo, tendo como foco a criança que chega, vinda de suas famílias, e a que sai, rumo à etapa posterior, a da pré-escolaridade:

Torna-se necessário, portanto, estabelecer estratégias de acolhimento e inserção, desde o ingresso na creche, tanto para os bebês e as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova transição se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo [...] (Dias, 2019, p. 34).

Logo, entende-se que a transição da creche para a pré-escola seja um momento de características essenciais de acolhimento e de procedimentos de inserção que, pela sua delicadeza e intensidade, demanda recepção, consideração, abrigo, hospitalidade e introdução inclusiva.

Ademais, o momento de transição em questão precisa ser construído sobretudo por meio do diálogo entre todos os envolvidos na situação: crianças, suas famílias e

professores, já que se constitui na passagem de uma situação à outra, em uma dimensão escolar que não deve ser entendida como fragmentada, pois as creches e pré-escolas fazem parte da educação infantil como um todo, desde a LDB (Brasil, 1996).

Por esse motivo, é relevante pensar em situações práticas e realizáveis durante o acolhimento e a inserção das crianças e suas famílias nas escolas de educação infantil, de modo a que os objetivos de aprendizagem e seu desenvolvimento integral possam ser cumpridos de maneira contínua e qualificada.

2.3.4 O momento de transição na Educação Infantil – normativas e documentos oficiais

A maior parte dos apontamentos oficiais sobre o momento de transição se relacionam à passagem da pré-escola para o ensino fundamental. Entretanto, guardadas as devidas proporções, a transição, em qualquer nível de escolaridade, representa sempre uma movimentação que precisa ser acolhedora e de inserção.

Desse modo, nessa subseção da dissertação, serão apresentadas as formas de abordagem de tal momento, no nível das creches e pré-escolas, sob a ótica de alguns dos ordenamentos legais e documentos.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), desde o primeiro dia na instituição escolar a criança precisa ser olhada e atendida de maneira especial, de modo a que se sinta acolhida e inserida nessa sua nova experiência: “No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Este dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida” (Brasil, 1998, p.80). Esse documento traz inclusive alguns direcionamentos para que o processo inicial de escolarização nas creches seja bem-sucedido:

É recomendável receber poucas crianças por vez para que se possa atendê-las de forma individualizada. Com os bebês muito pequenos, o principal cuidado será preparar o seu lugar no ambiente, o seu berço, identificá-lo com o nome, providenciar os alimentos que irá receber, e principalmente tranquilizar os pais. A permanência na instituição de alguns objetos de transição, como a chupeta, a fralda que ele usa para cheirar, um mordedor, ou mesmo o bico da mamadeira a que ele está acostumado, ajudará neste processo. Pode-se mesmo solicitar que a mãe ou responsável pela criança venha, alguns dias antes, ajudar a preparar o berço de seu bebê (Brasil, 1998 , p.80).

Além disso, o RCNEI (Brasil, 1998) ainda aponta até a questão da substituição de professores como um aspecto a ser considerado no momento de transição na educação infantil, dada a importância da relação entre os adultos e as crianças nesse nível de ensino. Nessa ordem, indica que a substituição, quando necessária, deve acontecer de maneira pensada e planejada com antecedência, para que as crianças sejam preparadas para esse tipo de situação.

De forma complementar, o referido documento trata das mudanças enfrentadas também pelas famílias, destacando a possibilidade de esse momento ser repleto de ansiedades e inseguranças. Dessa maneira, o professor precisa, desde o início do ano, estar “disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar” (Brasil, 1998, p.84).

Assim como na transição da pré-escola para o ensino fundamental, a passagem da creche para a pré-escola “deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos” (Brasil, 2010, p.10).

No documento da BNCC (Brasil, 2017), os apontamentos sobre a transição merecem destaque, pois indicam a necessidade de atenção no momento da passagem de uma etapa para a outra, para que haja equilíbrio entre as mudanças, como já mencionado, “garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil, 2017, p.53).

Como apontado no referido documento, a educação infantil deve proporcionar condições para que as crianças aprendam e, nessa visão, acolhê-las e inseri-las representa apoiar o trabalho educacional dessa faixa etária, nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, a transição das creches para as pré-escolas, na sua condição essencial de acolhimento e inserção, precisa criar espaços e tempos para a integração do trabalho, como relata Dias (2019), de modo a não romper com as práticas e deixar transparecer o vínculo afetivo. Tal vínculo funciona como suporte para que as crianças se sintam bem e seguras no novo ambiente da escola, podendo aprender, brincar, explorar e interagir com outras crianças, pessoas ou adultos.

Nesse sentido, verifica-se que o acolhimento e a inserção das crianças na pré-escola, após os três anos de idade, pressupõem a continuidade da aprendizagem iniciada nas creches, sem ruptura do que se espera do processo educativo. Isso indica a possibilidade de continuar aprendendo, também no momento de transição:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p.30).

É importante destacar, também, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, que trata de aspectos que merecem ser considerados pelas instituições de educação infantil:

[...] a) planejar e efetivar o acolhimento das crianças e de suas famílias quando do ingresso na instituição, considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar o conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição; b) priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição; c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem; d) 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, 2009, p.17).

Isso posto, entende-se que os documentos e normativas oficiais relacionados ao tema da transição tratam desse momento como um movimento inerente ao percurso educativo, mas nem por isso menos importante. Nessa perspectiva, evocam a necessidade de se pensar e planejar as ações de acolhimento da criança desde o seu primeiro dia na escola, assim como nos momentos de mudanças de etapas, e, na

verdade, que englobem os familiares e profissionais envolvidos, para que a inserção de todos no contexto educativo aconteça de forma qualificada.

Além disso, os documentos se constroem na conjunção de que as especificidades das crianças sejam consideradas, sobretudo em função de sua idade, para que sua inserção possa ocorrer com qualidade, vinculada à ideia do cuidar, educar e aprender, que deve ser mantida inclusive nos momentos de transição, sejam eles na mesma unidade escolar ou em prédios distintos.

Igualmente, destaca-se nas propostas regulamentares a questão do que se pode chamar equilíbrio entre as demandas curriculares e o que emerge do cotidiano das instituições, na amplitude das relações que se constroem entre adultos e crianças; familiares e profissionais e crianças com seus pares, principalmente na ótica da oferta e garantia de condições de aprendizagem integral, proporcionadas por meio do aporte de políticas públicas de incentivo ao direito à educação dessa faixa etária.

2.3.5 As aprendizagens envolvidas na transição

Nessa subseção serão tratadas as possibilidades de aprendizagens envolvidas no momento de transição da creche para a pré-escola.

Em 2009, quando da publicação da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que fixou as DCNEI, apresentou-se a continuidade das aprendizagens por meio de um processo educativo que considere: “[...] diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de educação infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/ensino fundamental)” (Brasil, 2009, art. 10, inc. III).

Ao se pensar na transição da creche para a pré-escola, pode-se ter uma ideia inicial de ruptura, primeiramente pela diferença de idade entre as crianças que frequentam uma etapa e outra, pela possibilidade de mudança de prédio escolar e, também, pelas mudanças inerentes a esse momento de passagem.

No entanto, considerando a educação infantil como um nível educacional próprio, com objetivos e aprendizagens específicas, verifica-se que essa passagem, ao contrário de se constituir em um rompimento, mostra-se, ao mesmo tempo, como fim e início de um processo educacional.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da educação infantil são as interações e a brincadeira: “As práticas

pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (Brasil, 2009, p.25). A partir desses eixos, há seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa escolar, como postos pela BNCC (Brasil, 2017), quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p.37).

Assim, quando as crianças pequenas chegam à creche, torna-se necessária a observação contínua e permanente do percurso de cada uma delas, tanto no nível individual quanto no coletivo, por meio das atividades propostas, para verificar as aprendizagens e seu desenvolvimento, como forma de lhes assegurar os direitos de aprender e se desenvolver, conforme previstos na legislação.

Dessa maneira, interessa inclusive registrar a trajetória de cada um, no que se relaciona às possibilidades de aprendizagem, avanços e conquistas. Então, por meio de desenhos, fotografias, portfólios, relatos, relatórios etc. torna-se possível verificar o atendimento às expectativas específicas, bem como identificar o ponto de retomada e de prosseguimento na etapa posterior.

O acompanhamento *pari passu* do caminho percorrido pela criança, desde a sua chegada à creche, possibilita que a transição se dê em uma perspectiva de continuidade, pela reorganização dos espaços, tempos e situações de acolhimento da criança, com foco naquilo que se sabe ser importante para que ela continue bem e segura na escola, na etapa pré-escolar.

Desse modo, reconhecer as interações e a brincadeira como fatores preponderantes de inserção na nova organização escolar significa amparar as crianças, para que elas próprias entendam sua presença como necessária, assim como a dos colegas e adultos que as acompanham nesse momento de transição.

Monge e Formosinho (2016) destacam que “as transições estão associadas a um tempo de mudanças, de discontinuidades e novas exigências” (p. 146) e que, dependendo de como são vivenciadas, podem ser “generativas ou degenerativas”

(Oliveira-Formosinho; Passo; Machado, 2016, p. 36). Isso equivale a dizer, nas palavras de Rogoff (1993, p.34), que o desenvolvimento “se refere às transformações de tipo qualitativo e quantitativo, que permitem à pessoa abordar eficazmente os problemas do cotidiano”.

Complementarmente, Alvão e Cavalcante (2015, p. 633) destacam que, com a entrada das crianças em uma unidade escolar, o “ambiente ecológico se amplia e se coloca para elas um novo microssistema”, com novas atividades, papéis e relações, que precisarão ser assimilados.

Nesse sentido, pode-se dizer que as transições se relacionam a “fatores contextuais e processuais” (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016, p. 60), como espaços, relações e tempos, que recaem sobre o “modo como as crianças desenvolvem aprendizagens e vivenciam mudanças” (Piva; Carvalho, 2020, p.6)

Importa destacar que, do ponto de vista dos documentos e normativas, não se reconhece a passagem da creche para a pré-escola como ruptura. Ao contrário, é um conceito de continuidade entre uma etapa e outra, dentro da educação infantil, tendo em vista que os eixos norteadores, assim como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, estruturam-se nos campos de experiências, marcadores dos “saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados as suas experiências” (Brasil, 2017, p.40), até os cinco anos de idade:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p.40).

Nesse pressuposto, entende-se que as experiências continuam, de uma etapa à outra, com respeito às especificidades da idade, em um processo de desenvolvimento integral, marcado pelo cuidar e educar e fundamentado pelas interações e a brincadeira.

Assim, o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola deve representar uma continuidade e, nesse sentido, é um tempo de atenção especial às

crianças. Nesse caso, pode-se dizer aqui que transitar *dialoga com* acolher, em que a primeira ação (transitar) pode se dar de forma potente, se amparada pela segunda (acolher). Por isso, as práticas pedagógicas precisam ser planejadas e pensadas por meio de uma pedagogia acolhedora que permita, sobretudo, a inserção das crianças em um espaço e tempo que lhes é de direito.

Além disso, as ações de acolhimento, inserção e presença atenta não devem acontecer somente quando a criança chega à creche, ou vai dessa para a pré-escola. Como etapa de fundamental importância para a vida futura do indivíduo, tanto no nível escolar como no social, interessa que os profissionais da educação infantil a compreendam como oportunidade de aprendizagens e crescimento contínuo, desde o primeiro dia em que o aluno adentrou em uma creche.

Por esse motivo, o cotidiano na educação infantil se torna repleto de ações férteis (Staccioli, 2018), geradoras de aprendizagens, a partir de continuidades e descontinuidades (Monge; Formosinho, 2016), que se manifestam no tempo que as mudanças exigem, o que subentende que as crianças possuem seu próprio tempo, seus modos de interagir com os outros, suas aprendizagens, emoções e sentimentos (Piva, 2019, p. 72-73).

Nessa perspectiva, importa que professores e gestores discutam a promoção de momentos de transição eficazes (Oliveira-Formosinho; Lima; Sousa, 2016) nas unidades escolares, porque “o capital educativo que fortalece a criança para as transições é construído na vivência de múltiplos desafios que ela enfrenta quando transita” (Oliveira-Formosinho; Passos; Machado, 2016, p. 37).

Logo, torna-se fundamental observar os momentos de transição, dentro do contexto educativo, para entender como eles tocam a vida das crianças e, dessa forma, poder-se pensar em estratégias de adaptação acolhedoras e equilibradas, entendendo-se a criança como alguém sensível, com valor social e afetivo, cujo direito de aperfeiçoamento pode começar desde muito cedo (Didonet, 2001).

Além disso, entende-se que as crianças gostam de aprender e, com tal olhar, pode-se atuar com liberdade, de modo a assegurar a apropriação e a construção do conhecimento (Kramer, 2007) e, por conseguinte, um processo de mudança tranquilo e acolhedor.

Ao refletir sobre a transição das crianças da creche para a pré-escola, esse estudo, consoante ao aporte teórico dos autores supracitados e aos ordenamentos legais, busca contribuir com a garantia da convivência infantil salutar nos espaços

coletivos e o desenvolvimento de práticas educativas reguladoras de aprendizagem e crescimento, no percurso educativo de uma etapa para a outra.

Ademais, o trabalho da educação infantil, desde que apoiado nos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017) deve garantir que as crianças aprendam e se desenvolvam, tornando-se preparadas para o enfrentamento dos desafios inerentes ao seu percurso escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa seção discorrerá sobre o percurso metodológico vivenciado nessa pesquisa de natureza qualitativa (André, 2013; Minayo, 2001), desenvolvida no período 2022-2024, por meio da qual se objetivou, de modo geral, descrever e analisar o momento de transição da creche para a pré-escola, em duas escolas de educação infantil de um município do noroeste paulista, a partir de normativas e documentos da SME e das escolas e das falas dos adultos envolvidos nesse momento (gestoras, professoras e familiares das crianças).

De modo específico, objetivou-se:

(i) identificar, em normativas e documentos publicados pela SME, a existência ou não de informações sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola e descrever e analisar tais informações, caso existam;

(ii) identificar, nos Planos Escolares e Projetos Político-pedagógicos elaborados pelas escolas de educação infantil envolvidas na pesquisa, a existência ou não de informações sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola e descrever e analisar tais informações, caso existam;

(iii) descrever e analisar concepções e percepções (Matos; Jardimino, 2016) sobre tal processo, evidenciadas pelas gestoras, professoras e pelos familiares de um grupo de crianças da creche que vivenciaram o momento de transição para a pré-escola em 2022-2023.

Para tanto, a coleta de dados foi organizada a partir de análise documental e realização de entrevista semiestruturada com os participantes da pesquisa, cujo detalhamento segue descrito na sequência do texto.

3.1 Análise documental

Inicialmente, torna-se importante falar sobre a escolha por esse tipo análise, já que foram consideradas as normativas e documentos curriculares produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do município investigado, em relação dialógica, a respeito do trabalho na educação infantil. Na perspectiva das escolas, a proposta inicial foi a análise do Plano Escolar e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas unidades escolares do cenário da pesquisa.

Assim, essa proposta analítica veio ao encontro da necessidade de se obter informações complementares sobre o funcionamento da rede municipal de ensino, na etapa da educação infantil, em conformidade com as políticas públicas para a educação, e, também, sobre as formas de adequação do trabalho das próprias unidades escolares às propostas governamentais.

Nessa condição, destaca-se a concepção de Gil (2002) sobre o levantamento documental, a respeito da utilização de materiais diversificados que, em um primeiro momento, não receberam tratamento analítico. Para o autor, tal levantamento é confiável e se constitui em fonte considerável de informações: “há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (Gil, 2002, p. 46).

Ademais, o autor complementa que esse tipo de procedimento pode ampliar a visão que se tem sobre o que está sendo investigado:

[...] convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (Gil, 2002, p.47).

De maneira complementar, no caso específico dessa pesquisa, que prevê o entendimento de como ocorre a transição da creche para a pré-escola, a escolha pela análise documental se torna ainda mais importante, porque esse tipo de procedimento “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (Cellard, 2008, *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindane, 2009).

Dessa feita, a primeira etapa dessa análise foi a seleção das normativas e documentos curriculares junto a SME e às unidades escolares.

No que se refere aos documentos elaborados pela **SME**, foram selecionados para análise os que seguem elencados a seguir:

- 1 – Referencial curricular de educação infantil (São José do Rio Preto, 2004);
- 2 – Matriz curricular para a educação infantil (São José do Rio Preto, 2010);
- 3 – Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil – a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 (São José do Rio Preto, 2016a);

4 – Caderno de Orientações Didáticas para educação infantil – 3 a 5 anos (São José do Rio Preto, 2016b);

5 – 1º Manual de orientações técnicas integrando o cuidar e o educar na educação infantil (São José do Rio Preto, 2017);

6 – Caderno de Orientações para Organização Escolar (São José do Rio Preto, 2019).

Dos documentos da SME analisados, dentre os supracitados, deve-se destacar que os dois primeiros (Referencial e Matriz) se encontram no nível das normativas; os demais se constituem em documentos orientadores.

A seleção das normativas e documentos da SME se baseou nos seguintes critérios: materiais elaborados para orientação das unidades escolares no que se refere ao trabalho do diretor, coordenador e professor da educação infantil no município, além de outros que pudessem contemplar o tema dessa pesquisa, direcionados a creches e pré-escolas, sendo, portanto, elementos de ordem técnica e pedagógica.

Como adendo, destaca-se que o período de escolha dessa documentação foi de 2004 a 2019, tendo em vista não haver documentos anteriores que pudessem ser utilizados nesse estudo. Após esse período, foram encontrados dois documentos orientadores e nenhuma normativa.

Os dois documentos de orientação não foram utilizados nessa pesquisa por se referirem especificamente ao período da pandemia de covid-19, não abordado no presente estudo. Em síntese, o primeiro tratou da aproximação com as famílias e estudantes em tempos de atividades não presenciais (São José do Rio Preto, 2020), e o segundo, da organização geral e retomada dos trabalhos presenciais (São José do Rio Preto, 2021).

Quanto aos documentos das **unidades escolares**, foram selecionados para análise:

1 – Plano escolar da Creche-escola (2023);

2 – Plano escolar da Creche-escola (2023);

3 – Projeto Político Pedagógico (PPP) da Creche-escola (2019/2021);

4 – Projeto Político Pedagógico (PPP) da pré-escola (2021).

Acrescenta-se que o acesso aos documentos da SME e das unidades escolares foi autorizado pela própria SME, conforme determinado pelo Comitê de

Ética em Pesquisa e, como funcionária da referida Secretaria, essa busca foi facilitada, sem necessidade de auxílio de outros funcionários.

No caso das duas unidades escolares participantes, houve uma visita inicial e uma conversa com a equipe gestora, com consulta sobre o aceite para a realização da pesquisa. Diante da resposta favorável da gestão, o passo seguinte foi solicitar a autorização das supervisoras de ensino das respectivas unidades escolares, assim como da secretária de educação, que foram favoráveis.

No entanto, em uma situação inicial foi analisado somente o PPP da pré-escola, pois o acesso ao PPP da creche foi mais dificultoso, devido à demanda de trabalho da gestora. Depois, com nova solicitação, a coordenadora concordou com essa disponibilização; porém, em data posterior ao requisitado no início da pesquisa.

Como complemento, acrescenta-se que, na creche, a gestão é única, representada pela coordenação; na pré-escola, por sua vez, há direção e coordenação, embora a diretora estivesse ausente, por motivo de licença-saúde.

Depois disso, de forma organizada em dias e horários específicos de estudo, iniciou-se a leitura, com foco na temática da pesquisa, para que as informações coletadas pudessem ser levantadas e, então, interpretadas e sintetizadas, para se chegar à compreensão do fenômeno estudado, considerando que os documentos não se completam de forma isolada; precisam ser estruturados para que seu conteúdo seja compreendido (May, 2004).

De acordo com Cellard (2008, p. 303), esse momento da análise documental “é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos chave”, a fim de se chegar a uma ideia coerente sobre o tema.

Nesse pressuposto, entende-se que a análise documental como recurso metodológico inicial foi fundamental, por oportunizar uma visão ampliada, pelas informações levantadas, sobre o contexto em que ocorre a transição da creche para a pré-escola, no nível de ensino da educação infantil, no município investigado. Com isso, ampliaram-se também as condições para a continuidade da pesquisa.

3.2 Entrevistas semiestruturadas

Anteriormente ao início das entrevistas, o projeto de pesquisa foi submetido para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob número CAAE

63161522.0.0000.5466. Assim, após o parecer favorável do referido Comitê e o aceite da equipe gestora, supervisão de ensino e secretária de educação sobre a realização da pesquisa em suas escolas, iniciaram-se as entrevistas, nas próprias unidades escolares.

Com isso, como tais entrevistas foram realizadas com segmentos diferentes (membros da gestão, professoras e familiares/responsáveis), foi necessária uma organização de agenda, juntamente com a gestão escolar, para que elas ocorressem em momento adequado, sem prejuízo de ambas as partes.

Cumprir destacar que, diferentemente da creche, esse agendamento na pré-escola da pesquisa foi um pouco complicado, pois a diretora se encontrava em licença-saúde, como já mencionado anteriormente, e a coordenadora estava bastante ocupada com os afazeres do cotidiano escolar. Assim, o apoio recebido para a realização das entrevistas, nessa unidade escolar, deu-se por meio das profissionais de pátio, secretaria e limpeza que, com cuidado, disponibilizaram ambientes externos e o próprio pátio como locais para as conversas.

No caso das entrevistas com as docentes, importa dizer que as professoras ouvidas foram aquelas ligadas diretamente ao movimento de transição da creche para a pré-escola, isto é, as que atendiam os alunos que deixariam a creche (Maternal 2) e as que os receberiam na pré-escola (Primeira Etapa).

Quanto aos familiares dos estudantes, a ideia inicial era fazer as entrevistas em dois momentos: o primeiro, para conhecer sua percepção sobre o momento de transição enquanto seus filhos(as) estivessem cursando a creche; o segundo, no ano seguinte, quando já estivessem cursando a pré-escola.

No entanto, devido ao fato de o parecer favorável do CEP ter sido liberado no final do ano letivo, somente a segunda etapa das entrevistas com as famílias pôde ser realizada, isto é, quando as crianças já cursavam a pré-escola, o que ocorreu no primeiro mês do ano letivo.

No que se refere à escolha dos familiares a serem entrevistados, importa dizer que foram os de todos os alunos da creche indicados para a pré-escola, alvo dessa pesquisa. A princípio, pensou-se em entrevistar o número de 13 famílias; porém, como uma criança foi transferida de unidade escolar, e duas outras faziam o transporte de ida e volta da escola de van, não foi possível a participação desse total. Assim, foram entrevistados dez familiares/responsáveis.

Tais entrevistas se deram em dois momentos, no início do período escolar, às 7h da manhã, e no final, entre 17h e 18h, de modo a ter mais de uma possibilidade de participação dos familiares. Ocorreram nos dias 14 de fevereiro, pela manhã e à tarde, e 24 de fevereiro, somente à tarde. Todas elas foram realizadas no pátio da unidade escolar, com o apoio de funcionários, nos casos dos responsáveis que estavam com as crianças. Tiveram duração de 4m a 10m, para que as perguntas pudessem ser plenamente entendidas e respondidas.

No caso, antes de iniciar quaisquer das entrevistas, havia uma explicação com os envolvidos sobre os objetivos que se tinha com as perguntas realizadas. Além disso, como elas foram gravadas, foi importante falar sobre o fato de que os áudios, após transcritos e direcionados aos objetivos a que se propunham, seriam descartados. Todos os entrevistados tomaram conhecimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Assim, com as perguntas organizadas e aprovadas pelo CEP, iniciaram-se as entrevistas, para a coleta de dados. Foram ouvidas 10 professoras (três da creche e sete da pré-escola); duas coordenadoras (1 da creche e 1 da pré-escola) e 10 familiares/responsáveis, no total das duas escolas.

Destaca-se que as crianças não foram ouvidas, pois os objetivos dessa pesquisa não se relacionavam a saber as suas ideias sobre seu momento de transição, mas sim a dos profissionais e famílias. Estudos posteriores poderão trazer o foco na sua percepção em relação a essa passagem.

Além disso, merece esclarecer que os alunos da creche pesquisada são enviados para mais de uma escola da região, após o término do ano letivo. Desse modo, a entrevista na pré-escola se deu na unidade escolar com o maior número de alunos indicados para matrícula.

No caso dessa pesquisa, escolheu-se o procedimento das entrevistas para a coleta de dados, pois, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 72), elas se constituem em uma forma dialógica de se obter informações:

[...] a entrevista é uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação (Gerhardt; Silveira, 2009, p.72).

Quanto a serem semiestruturadas, a questão remonta ao fato de que nesse tipo de entrevista, “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 72).

Tal situação veio ao encontro das necessidades desse estudo, pois, como os segmentos entrevistados foram diferentes, houve muitas vezes a necessidade de adequação das perguntas, no momento das entrevistas, para facilitar a obtenção do entendimento e percepções, bem como as inquietações de cada grupo sobre o movimento da transição, considerando a mudança de nível de ensino, na educação infantil, e de espaço físico para estudar.

Ressalta-se que os roteiros das entrevistas foram organizados a partir dos objetivos da pesquisa. Dessa forma, nos que nortearam as entrevistas com as coordenadoras pedagógicas das duas unidades escolares (APÊNDICE A), as questões pretenderam garantir que fosse possível:

- (i) caracterizar as gestoras;
- (ii) identificar suas concepções sobre a creche e a pré-escola;
- (iii) identificar suas percepções sobre o momento de transição da creche para a pré-escola e
- (iv) descrever o trabalho formativo realizado pela unidade escolar sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola.

Quanto aos roteiros utilizados nas entrevistas com as professoras participantes da pesquisa (APÊNDICE B), foram elaboradas questões que permitissem:

- (i) caracterizar as professoras;
- (ii) identificar suas concepções sobre a creche e a pré-escola e
- (iii) identificar suas percepções sobre o momento de transição da creche para a pré-escola.

No que se refere aos roteiros utilizados com os familiares (APÊNDICE C), as questões focalizaram:

- (i) as percepções das famílias sobre as **ações** da creche e da pré-escola na transição das crianças de uma etapa para outra;
- (ii) as **expectativas e sentimentos das famílias** em relação à mudança das crianças da creche para a pré-escola;

- (iii) as **expectativas e sentimentos das crianças** em relação à mudança da creche para a pré-escola, do ponto de vista das famílias;
- (iv) os **impactos da mudança da creche para a pré-escola** no cotidiano das famílias e das próprias crianças e
- (v) as **percepções das famílias sobre as diferenças entre o trabalho realizado com as crianças na creche e na pré-escola.**

Assim, com a explicitação de como as entrevistas ocorreram, torna-se importante apresentar o cenário em que foram realizadas, isto é, o local de pesquisa, as formas de organização das duas unidades escolares pesquisadas e a caracterização das gestoras e professoras, o que será feito na sequência do texto.

Antes, porém, merece explicar que não houve a caracterização das famílias, pois, quando da elaboração dos roteiros, as perguntas acabaram concentradas nas percepções e concepções dos familiares a respeito da transição. Nesse caso, questões sobre suas particularidades passaram despercebidas.

Além disso, como a aprovação do CEP somente ocorreu ao final do ano, as aulas da creche já tinham terminado e, assim, tornou-se mais difícil encontrar os responsáveis para a realização das entrevistas. Essas somente puderam acontecer no início do ano subsequente, na pré-escola. Assim, ainda que as questões tivessem sido pensadas para coletar dados sobre os familiares, elas não poderiam ter sido realizadas no ambiente da creche, e isso representaria, de todo modo, uma caracterização incompleta.

Destaca-se também que, mesmo no ambiente da pré-escola, a coleta de dados junto aos familiares passou por alguns complicadores, tendo em vista as dificuldades encontradas para a realização das entrevistas, como a falta de espaço adequado, a falta de acolhida por parte das gestoras e a ausência de pessoal para ficar com as crianças durante as conversas com as famílias.

Ainda assim, apesar de todas as limitações, os dados obtidos se mostraram suficientes para os objetivos da pesquisa, apenas indicando, para estudos posteriores, que considerem a importância da caracterização dos familiares das crianças para melhor aprofundamento nas análises.

3.2.1 Local da pesquisa – município

A pesquisa foi realizada no município de São José do Rio Preto, cidade considerada polo industrial, cultural e educacional do Noroeste Paulista:

O município de São José do Rio Preto São José do Rio Preto é um município brasileiro localizado no interior do Estado de São Paulo, a 442 km da Capital. Sede da Região Metropolitana do Noroeste Paulista, é importante entroncamento rodoviário, cortado pelas rodovias Transbrasiliana (BR-153), Washington Luís e Assis Chateaubriand. Ocupa uma área de 431,963 km². A população estimada em 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 469.173 habitantes. De acordo com o IBGE, R\$ 40.759,29 é o PIB per capita de Rio Preto. Integram o município 360 bairros, loteamentos e residenciais, além dos distritos de Engenheiro Schmitt e Talhado. A cidade é um dos principais polos industriais, culturais, educacionais e de serviços do interior de São Paulo. Sua história econômica esteve por muito tempo ligada à cafeicultura, também presente em grande parte do Estado de São Paulo, principalmente no início do século 20. Atualmente, 281 mil trabalhadores formam a população economicamente ativa (PEA), a maior parte nos setores de prestação de serviços, comércio e indústria de transformação. O número de empresas ativas de todos os portes em Rio Preto em 2022 passou de 83 mil. O Parque Tecnológico reúne mais de 60 empresas com geração aproximada de 1,5 mil postos de trabalho, diretos e indiretos. Os excelentes resultados da área de educação colocaram Rio Preto como a 2^a melhor entre as maiores cidades do país, de acordo com estudo da consultoria de gestão Macroplan, intitulado “Os Desafios da Gestão Municipal”, divulgado em fevereiro de 2020. O levantamento considerou as 100 maiores cidades brasileiras, todas com mais de 250 mil habitantes².

² Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em 21 jun. 2023.

Figura 1 - São José do Rio Preto no Estado de São Paulo

Fonte: Mapa administrativo e político do Estado de São Paulo³.

Com relação à oferta de atendimento educacional infantil, a rede municipal ampliou seu número de unidades escolares, nos últimos anos, devido ao aumento da demanda populacional e, com isso, houve a inauguração de novas unidades escolares.

De acordo com o levantamento realizado no setor de demanda escolar, responsável por compilar os dados numéricos referentes a alunos, vagas e unidades escolares, foi possível notar que a organização/distribuição do atendimento na educação infantil se altera conforme a instituição.

De modo geral foram, em 2022-2023, 107 prédios escolares de educação infantil, distribuídos como segue:

Tabela 1 – Número de prédios de atendimento na Educação Infantil

Número de prédios/unidades	Atendimento por idade
21 unidades	crianças de 0 a 5 anos
29 unidades	crianças de 0 a 3 anos
16 unidades	crianças de 2 a 5 anos
27 unidades	crianças de 4 a 5 anos
14 unidades	crianças de 0 a 3 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

³ Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-mapa-administrativo-e-pol%C3%ADtico-de-sao-paulo-com-bandeira-image90739710>. Acesso em 26 jun. 2023.

No que tange à totalidade de alunos atendidos/matriculados na educação infantil do município, tem-se o número de 18.008, no mês de junho de 2023. Pela proporção predial demonstrada pela Tabela 2, verifica-se que em 70 unidades escolares existe a necessidade de mudança de espaço físico na transição da creche para a pré-escola. Colocando-se em números, dos 18.008, apenas 4.254 fazem esse percurso em uma única unidade escolar.

Diante de tal constatação, entender como se processa o movimento da transição entre essas duas etapas da educação infantil se torna ainda mais importante, já que o número de crianças envolvidas é considerável e precisa ser olhado do ponto de vista dos possíveis impactos gerados por essa situação.

3.2.2 Escolas participantes da pesquisa – formas de organização

A seleção das unidades escolares para a realização da presente pesquisa se deu a partir do perfil de atendimento, sendo uma que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, contemplando as turmas de Berçários I e II e Maternal I e II; e a outra, para crianças de 4 a 5 anos, com turmas de primeira e segunda etapas da educação infantil.

Ambas são escolas pertencentes à mesma região da cidade. Sendo assim, as crianças são encaminhadas para a continuidade do percurso da educação infantil em prédios distintos, porém do mesmo bairro, localizado na região norte da cidade de São José do Rio Preto.

Figura 2 – Mapa do bairro das escolas pesquisadas



Fonte: Jornal Diário da Região⁴

Em visita às instituições, nota-se que há grande diferença em relação à estrutura predial, no sentido de que uma é melhor estruturada do que a outra no que se refere à área externa e às salas de referência. É importante ressaltar que os prédios do município não possuem a mesma estrutura predial, havendo diversidade na composição de espaços.

A unidade escolar doravante denominada Escola 1 (E1) atende às crianças de 0 a 3 anos (creche) e conta com a seguinte composição de atendimento: 113 alunos matriculados, divididos em turmas de Berçário I e II e Maternal I e II. O atendimento das crianças se dá em período integral, no horário das 7h20 às 17h20. São sete turmas, com um total de 14 professoras. Devido à quantidade de agrupamentos de crianças, há apenas um gestor, no caso, uma coordenadora pedagógica.

Compete ressaltar que no município investigado os gestores são alocados de acordo com o número de agrupamentos existentes na instituição, conforme determina

⁴ Disponível em https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/riopreto/a-nova-geografia-de-rio-preto-1.209915#google_vignette. Acesso em 25.jun.2023.

o Decreto nº 9674, de 18 de junho de 1998, que trata do módulo de pessoal do município de São José do Rio Preto, e em cujos anexos se especifica a grade de funcionários no âmbito das unidades escolares, estabelecida pelo número de turnos e/ou classes.

Concordante ao referido decreto, se o número de classes for de até sete, há a indicação de apenas um coordenador; no caso de oito, garante-se somente um diretor, e em sendo de 9 a 18 salas, pode-se contar com um diretor de escola e um coordenador pedagógico. Porém, se a escola possuir acima de 18 turmas, há vaga para um diretor, um coordenador pedagógico e um assistente de direção.

A unidade escolar denominada Escola 2 (E2) atende crianças de 4 a 5 anos (pré-escola) e conta com a seguinte composição de atendimento: 213 alunos matriculados, divididos em 10 turmas de primeira e segunda etapas, sendo quatro salas com atendimento em período integral, no horário de 7h20 às 17h20, e as demais, em período parcial. Nesse caso, na parte da manhã as aulas se iniciam às 7h20 e terminam às 12; à tarde, começam às 12h40 e vão até às 17h20. Quanto ao número de professoras, são 16 no total.

3.2.3 Caracterização das gestoras e professoras entrevistadas

Foram entrevistadas 10 professoras e duas gestoras das escolas participantes da pesquisa.

No que se refere às professoras, serão denominadas como P1, P2 e assim até P10. As professoras P1, P2 e P3 são docentes da creche (E1) e as professoras P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 atuam na pré-escola (E2). Como forma de caracterização desse universo, os aspectos considerados foram: i) idade; ii) tempo de atuação profissional; iii) tempo de trabalho na unidade escolar; iv) formação e v) situação profissional na rede municipal. Isso posto, tem-se o seguinte quadro de referência para as professoras:

Tabela 2 – Caracterização das professoras entrevistadas

Professoras	Idade	Tempo de atuação profissional	Tempo de trabalho na unidade escolar	Formação	Situação profissional na rede municipal
P1	42	21	4	Superior + Pós	Estatutária
P2	28	3	3	Superior + Mestrado	Estatutária
P3	42	5	3	Superior + Pós	Estatutária
P4	25	2	3 meses	Superior	Celetista

P5	35	11	2	Superior	Estatutária
P6	37	13	4	Superior	Estatutária
P7	43	19	8	Superior + Pós	Estatutária
P8	36	4	3	Superior	Estatutária
P9	40	5	1	Superior + Pós	Celetista
P10	40	15	2	Superior	Estatutária

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No que se refere à **idade** das professoras, pode-se depreender da Tabela 2 que cinco delas apresentam idade na casa dos 40-50 anos, o que representa 50% das entrevistadas; três, na casa dos 30-40, somando 30%, e dois, na dos 20-30 anos, o que totaliza 20%.

Quanto ao **tempo de exercício profissional**, 50% trabalham em um período de até 10 anos; 40%, de 10 a 20 anos, e apenas uma docente trabalha por mais de 20 anos, o que soma 10%.

Com relação ao **tempo de trabalho na respectiva unidade escolar**, nove professoras (90%) trabalham de 1 a 10 anos, sendo que, dessas, a maioria não ultrapassa quatro anos de local de exercício; apenas uma apresenta oito anos de trabalho consecutivo na mesma escola. Outra professora tem tempo trabalhado de apenas três meses na escola (10%).

No que se relaciona à **formação** das docentes, todas apresentam curso superior em Pedagogia (100%). Desse universo, quatro delas (40%) fizeram pós-graduação *lato sensu* e outras quatro (40%) têm ainda outras licenciaturas (Letras, Matemática e Ciências Biológicas), sendo que, dessas, uma possui mestrado em Estudos Linguísticos.

No que tange à **situação profissional na rede municipal**, oito professoras (80%) são estatutárias⁵ e duas (20%), celetistas⁶.

Igualmente, ao tratar da caracterização das duas gestoras entrevistadas, doravante denominadas G1 e G2, ambas coordenadoras pedagógicas, o quadro referencial é o que segue, considerando, nesse caso, o tempo de atuação profissional na gestão escolar e o fato de que a G1 atua na creche e a G2, na pré-escola:

⁵Regime de trabalho dos servidores de cargos públicos.

⁶Regime de trabalho determinado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Tabela 3 – Caracterização das gestoras entrevistadas

Gestoras	Idade	Tempo de atuação profissional na gestão	Tempo de trabalho na unidade escolar	Formação	Situação profissional na rede municipal
G1	45	8	4	Superior + Pós	Estatutária
G2	36	4	3	Superior + Pós	Estatutária

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De modo geral, na Tabela 3 se evidencia que algumas características das gestoras se assemelham: a primeira atua há oito anos na gestão, enquanto a outra, a metade desse tempo, quatro anos. O tempo de trabalho na unidade escolar se aproxima, quatro anos para uma e três para a outra. As duas têm formação de nível superior, com pós-graduação *lato sensu*, e ambas são estatutárias.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nessa seção serão descritos e analisados os dados obtidos por meio da análise documental e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes da pesquisa, quais sejam, gestoras e professoras de maternal II (creche) e primeira etapa (pré-escola), além das famílias que vivenciaram o momento de transição das crianças desses níveis de ensino, nos anos de 2022 a 2023.

Para tanto, tais descrição e análise, no que se refere às entrevistas, serão direcionadas na perspectiva das respostas coincidentes dos participantes, considerando o eixo principal das perguntas, previamente estabelecido pelos roteiros das entrevistas (APÊNDICES A, B e C). Esses roteiros foram organizados para o entendimento desse momento de mudança.

No caso das **gestoras (G)**, as perguntas tiveram como foco:

- (i) identificar a sua concepção sobre a creche e a pré-escola, o que possibilitou perceber as suas ideias sobre criança e educação infantil;
- (ii) verificar suas percepções sobre o momento de transição em si, com vistas a entender de fato como se dá esse momento nas unidades escolares, do ponto de vista de seu planejamento e organização e
- (iii) reconhecer os aspectos formativos no seu fazer propriamente dito, bem como a produção de documentos nesse sentido.

Quanto às **professoras (P)**, o foco das perguntas foi:

- (i) identificar a sua concepção sobre a creche e a pré-escola e, conseqüentemente, as suas ideias sobre criança e educação infantil e
- (ii) verificar suas percepções sobre o momento de transição em si, com vistas a entender de fato como se dá esse momento nas unidades escolares em que trabalham, do ponto de vista de seu planejamento e organização.

No que tange aos **familiares entrevistados**, doravante denominados **F**, as questões trouxeram como foco:

- (i) identificar as suas percepções sobre as ações realizadas pela creche e pela pré-escola para a transição das crianças, como forma de compreender como se deram as orientações nesse momento;
- (ii) reconhecer as expectativas e sentimentos das famílias nesse momento de mudança;

- (iii) reconhecer as expectativas e sentimentos das crianças nesse momento de mudança, como possibilidade de se observar como acontece a escuta dos adultos em relação às crianças;
- (iv) identificar os impactos da mudança da creche para a pré-escola no cotidiano das famílias e das crianças e
- (v) compreender as percepções das famílias quanto à(s) diferença(s) entre o trabalho realizado com as crianças na creche e na pré-escola

Como essa pesquisa envolve atores educacionais, como as gestoras e professoras, torna-se importante tratar, de maneira breve, dos termos concepção e percepção, geralmente utilizados, dentre outros, para se referir às representações mentais (Matos; Jardimilino, 2016).

Para Matos e Jardimilino (2016, p.24), “as concepções podem informar a maneira como as pessoas percebem, avaliam e agem com relação a um determinado fenômeno”. No caso, o fenômeno seria o momento de transição da criança da creche para a pré-escola. Em um sentido mais específico, os autores trazem o vocábulo concepção como sendo “a operação de construção de conceitos” (Matos; Jardimilino, 2016, p. 24).

Já a palavra percepção estaria ligada principalmente à ideia de “*organização e interpretação de sensações/dados sensoriais*, que resultam em uma *consciência de si e do meio ambiente*, como uma *representação dos objetos externos/exteriores*” (Matos; Jardimilino, 2016, p. 27, destaque dos autores). Para eles, no caso da percepção, a interpretação é “um fator importante: isso significa que não percebemos o mundo diretamente porque a nossa percepção é sempre uma interpretação desse mundo” (Matos; Jardimilino, 2016, p. 27).

Assim, essa pesquisa, amparada nos estudos de Matos e Jardimilino (2016), traz, de um lado, as concepções dos participantes como sendo as suas ideias gerais e abstratas a respeito da transição da creche para a pré-escola e, de outro, as suas percepções, isto é, a sua interpretação para esse fenômeno.

Dito isso, destaca-se que, como o universo dessa pesquisa foi a rede municipal de educação infantil do município de São José do Rio Preto, torna-se importante elencar os documentos próprios que norteiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico das escolas, para, à luz de seu direcionamento, obter-se maior compreensão das respostas, especialmente das gestoras e professoras, no que tange à transição dos estudantes da creche para a pré-escola.

4.1 Documentos da rede municipal de ensino e das unidades escolares

A rede municipal de ensino da cidade de São José do Rio Preto conta com uma equipe pedagógica que já produziu documentos que dialogam com o repertório documental do Ministério da Educação (MEC). Nessa perspectiva de diálogo, o referido município trabalha com os seguintes documentos sobre o conceito de currículo e de infância, que orientam o trabalho a ser realizado em creches e pré-escolas:

Referencial curricular de educação infantil (São José do Rio Preto, 2004): esse documento se inicia pelo relato sobre como se organizaram as primeiras instituições de educação infantil do município. Traçando um percurso histórico desse atendimento, aponta em primeiro momento a história das creches, como descrito a seguir:

No início, as creches eram mantidas por entidades filantrópicas, de caráter privado, vinculado de alguma forma a grupos religiosos. Na década de 50, foi criada a primeira creche do município, Creche Noêmia Raduan, funcionando no antigo Lar Nossa Senhora de Fátima. Em 1982, teve início o funcionamento de três creches públicas mantidas pela Prefeitura e administradas pela então Secretaria do Bem-estar Social, em casas alugadas nos bairros Jardim Fuscaldo, Jardim Soraya e São Jorge. Para a supervisão deste trabalho, contava-se com uma equipe de três assistentes sociais, um terapeuta ocupacional e um educador doméstico. Foi só em 1984 que foi inaugurada a primeira creche municipal, Dom José Joaquim Gonçalves, situada no Parque Industrial. Esses equipamentos destinavam-se exclusivamente ao atendimento de crianças de 3 meses a 6 anos e 11 meses, em período integral, cuja mãe exercia atividade extra lar, comprovadamente. Nos anos de 90, o governo municipal da época deu início ao sistema de parcerias com entidades sem fins lucrativos, na administração das creches municipais. O trabalho com as crianças era marcado por atividades de estimulação visual, motora e perceptiva. A partir de 1997, as parcerias foram ampliadas, também com entidades filantrópicas que administravam as creches privadas beneficentes. Em 2000, as creches passaram a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de educação, por determinação da LDB (Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional) e sob uma nova concepção de formação da personalidade e do desenvolvimento da criança, transformando-se em equipamentos educativos com base nos conteúdos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1999, p.5).

Em um segundo momento, esse mesmo documento traça o histórico de atendimento das pré-escolas:

A primeira pré-escola municipal de São José do Rio Preto foi o Recanto Infantil “Monteiro Lobato”, fundado em 1957. Em função da demanda, foram criadas várias unidades no período compreendido entre 1957 e 1968, denominadas por Recantos Infantis e caracterizadas pela recreação, cujos nomes foram extraídos dos clássicos da literatura infantil, tais como “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, “A Bela Adormecida”. A partir de 1968, um novo olhar pedagógico teve início, enfatizando atividades voltadas para oralidade, linguagem e criatividade nas artes plásticas, objetivando a preparação para a 1ª série. Após 5 anos de trabalhos voltados para a antecipação da escolaridade e sob a influência da psicologização do ensino, associados às dificuldades dos profissionais frente à imensa quantidade de alunos por sala, entre outros fatores, criou-se uma programação, em 1973. Esta programação continha 13 áreas de estimulação, sendo: comunicação oral, integração comunitária, comportamento social, observação, criatividade, expressão musical, desenvolvimento psicomotor, educação física, desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, ciências, higiene e saúde, expressão plástica e expressão corporal. A partir da década de 90, com o desenvolvimento de uma proposta construtivista pelas escolas, houve um grande avanço, não só em relação aos objetivos educacionais e pedagógicos, mas também se passou a observar o aluno como um “ser pensante”, aceitando-o na prática como sujeito da aprendizagem. A partir de 1998, passou-se a discutir e implementar na Secretaria Municipal de Educação a linha pedagógica adotada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) (São José do Rio Preto, 2004, p.7).

Na continuidade, tal documento aponta quais seriam os objetivos de aprendizagem para as crianças de zero a três anos e, na sequência, para as de quatro a cinco anos de idade, a partir dos eixos do conhecimento, apresentados na seguinte ordem: identidade e autonomia; linguagem oral e escrita; movimento; natureza e sociedade; artes visuais; música e matemática.

Matriz curricular para a educação infantil (São José do Rio Preto, 2010): esse documento consiste no estabelecimento de parâmetros norteadores para as ações educativas e de cuidados nas unidades escolares de educação infantil do município, tendo como principais objetivos o respeito à criança, a proposição do brincar e sua valorização e a proposição de práticas educativas que garantam os direitos das crianças a uma educação de qualidade no município de São José do Rio Preto.

Esse registro documental do município foi produzido na intencionalidade de subsidiar o trabalho do professor, de modo a que ele se mantivesse atento ao

processo evolutivo das crianças, observando, interferindo e propondo estratégias de contemplação aos objetivos de aprendizagens necessários ao seu desenvolvimento.

Como tal, está organizado em seis tópicos, sendo o primeiro o que contempla a diversidade e singularidade, ludicidade e brincadeira, indissociabilidade entre educar e cuidar, sustentabilidade, democracia e participação, estética como experiência individual e coletiva. O segundo, por sua vez, aborda o desenvolvimento humano - a infância como gênese do humano; o terceiro apresenta a intervenção do professor; o quarto, as modalidades organizativas de ensino; o quinto trata da avaliação, e o sexto, das considerações finais.

As considerações finais discorrem sobre apontamentos expressos em verbos no imperativo, a fim de direcionar o olhar do professor à singularidade presente na infância e na criança, assim como na necessidade de qualificar a sua prática:

Façam uso do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para estudar sobre a cultura infantil e a construção do conhecimento; Desenvolvam a prática de ouvir as crianças para planejar seu trabalho e de fazer o registro reflexivo de suas ações; Entendam a criança como produtora de cultura; Compreendam que o universo infantil é singular e diverso, portanto, qualquer forma de homogeneização de comportamentos ou busca de padrões de respostas serão improdutivas e frustrantes; Observem que a ludicidade e a brincadeira são os principais instrumentos para o desenvolvimento da aprendizagem; Compreendam que todas as ações realizadas no interior da escola fazem parte do currículo, portanto educar e cuidar são aspectos indissociáveis à educação infantil e não ações de menor valor; Entendam que a autonomia infantil é construída quando as crianças têm a oportunidade de participar das discussões coletivas e de tomada de decisões; Utilizem a observação, a escuta e o registro como instrumentos para avaliar seu trabalho e o desenvolvimento das crianças (São José do Rio Preto, 2010, p. 25).

Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil – A organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 (São José do Rio Preto, 2016): esse material apresenta orientações sobre as temáticas da especificidade do trabalho de 0 a 2 anos; da importância das interações para o desenvolvimento infantil; do papel do professor na organização dos ambientes de aprendizagem; do planejamento dos ambientes de aprendizagem de 0 a 2 anos e, por fim, sugere alguns recursos que vêm ao encontro das necessidades das crianças nessa faixa etária.

Esse documento também está organizado em tópicos e, em determinados trechos, utiliza o recurso das imagens como forma de ampliar o entendimento sobre as propostas de organização de espaços.

Nessa diretriz, aponta a necessidade do estudo da equipe escolar sobre o tema da organização de espaço, para que se efetive uma disposição física em que todos os sujeitos do contexto escolar possam estar envolvidos.

Caderno de Orientações Didáticas para educação infantil – 3 a 5 anos (São José do Rio Preto, 2016): trata das orientações sobre as seguintes temáticas: i) formação do leitor; ii) trabalho com nome próprio e iii) trabalho com listas e textos que se sabe de memória. O referido documento traz, além de tais orientações, algumas diretrizes para apoiar as ações dos Coordenadores Pedagógicos.

Com isso, entende-se ter um arcabouço de subsídios para a reflexão da equipe escolar sobre o trabalho realizado, que pode, dessa forma, auxiliar na organização educativa e, por conseguinte, contribuir para a melhoria da qualidade e do atendimento às crianças da educação infantil do município.

1º Manual de orientações técnicas integrando o cuidar e o educar na educação infantil (São José do Rio Preto, 2017): apresenta orientações sobre os procedimentos que integram as ações de cuidar e educar, visando o aprimoramento do trabalho das unidades escolares de educação infantil.

Esse documento aponta para a necessidade de se estabelecer uma relação entre família e unidade escolar. Está dividido nos seguintes tópicos: i) o ambiente na educação infantil; ii) cuidados com os profissionais; iii) cuidados com as crianças; iv) primeiros socorros; v) relações com a comunidade e vi) direito das crianças.

Caderno de Orientações para Organização Escolar (São José do Rio Preto, 2019): apresenta orientações para consulta cotidiana das escolas, para maximizar a eficácia das iniciativas e tomadas de decisões, necessárias à construção de uma educação de qualidade para as crianças do município.

Para tanto, na primeira seção o referido documento trata da organização da educação básica; na segunda, da organização da vida escolar, com a apresentação de procedimentos práticos; na terceira, da avaliação (da aprendizagem e institucional); na quarta traz reflexões sobre a gestão democrática e participativa, abordando a organização dos colegiados e, na quinta, expõe as orientações para a elaboração da documentação escolar.

De modo sintético, apresenta-se a seguir, no Quadro 1, uma síntese dos documentos da SME, com uma descrição breve de seu direcionamento:

Quadro 1 – Síntese dos documentos da SME e das escolas pesquisadas.

Documento	Objetivos	Temas abordados	Trechos que tratam do momento de transição da creche para a pré-escola
Referencial curricular de educação infantil (SME)	Propiciar um planejamento intencional de intervenção docente junto às crianças no cotidiano de creches e pré-escolas.	História das creches e pré-escolas do município; A educação das crianças pequenas (objetivos das escolas); Espaços das creches e pré-escolas; Aprendizagem das crianças (linguagem oral e escrita; artes visuais; música; matemática); Objetivos da Educação Infantil por faixa etária.	Não há.
Matriz curricular para a educação infantil (SME)	Estabelecer parâmetros norteadores para as ações educativas e para os cuidados dispensados à criança, tendo como objetivos o respeito à infância, a valorização do brincar e a escolha e execução de práticas significativas de aprendizagem que garantam uma educação de qualidade nas escolas de educação infantil do município de São José do Rio Preto.	Princípios educativos; Desenvolvimento humano – a infância como gênese do humano; Intervenção do professor; Modalidades organizativas do ensino; Avaliação.	Não há.
Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil – a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2 (SME)	Validar processos vividos e socializados nos encontros de formação e subsidiar a equipe escolar nos momentos de estudos e reflexões coletivas, propostos para as Horas de Trabalho Pedagógico.	A especificidade do trabalho de 0 a 2; A importância da interação no desenvolvimento infantil; O papel do professor na organização do ambiente; O planejamento de ambientes de aprendizagem de 0 a 2; Sugestões de materiais.	Não há.
Caderno de Orientações Didáticas para educação infantil – 3 a 5 anos (SME)	Validar processos vividos e socializados nos encontros de formação e subsidiar a equipe escolar nos momentos de estudos e	Formação do Leitor; Trabalho com nome próprio; Trabalho com Listas; Textos que se sabe de memória; Orientações para apoiar as ações dos Coordenadores Pedagógicos.	Não há.

	reflexões coletivas, propostos para as Horas de Trabalho Pedagógico.		
1º Manual de orientações técnicas integrando o cuidar e o educar na educação infantil (SME)	Repertoriar os vários momentos de formação que devem acontecer dentro de cada instituição.	O ambiente na educação infantil; Cuidados com os profissionais; Cuidados com as crianças; Primeiros socorros; Relações com a comunidade; Direitos das crianças.	Não há.
Caderno de Orientações para Organização Escolar (SME)	Maximizar a eficácia da tomada de decisões e iniciativas necessárias ao dia a dia das unidades escolares, construindo uma educação de qualidade para todas as crianças e jovens do município.	Organização da Educação Básica; Organização da vida escolar; Avaliação; Gestão democrática e participativa; Elaboração da documentação escolar.	Trecho: ao tratar do tema da avaliação pelas DCNEI (p. 27): As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), ao falar sobre avaliação, assim coloca: • A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (São José do Rio Preto, 2019, p. 27)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na perspectiva das escolas, tem-se que, de modo local, elas trabalham com o Plano Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Em termos gerais, o primeiro representa a organização coletiva das ações necessárias para a efetivação do trabalho escolar, considerando a etapa educacional atendida e os encaminhamentos definidos pela legislação vigente. O segundo, por sua vez, também de caráter coletivo,

define a identidade da escola e guia as atividades de aprimoramento do trabalho pedagógico⁷.

Os planos escolares das duas unidades são estruturados em tópicos, que discorrem de forma geral sobre a estruturação do trabalho a ser desenvolvido, incluindo a caracterização das escolas; metas; objetivos gerais; planos de trabalho da direção e coordenação escolar; projetos e programas previstos; colegiados e atendimento educacional especializado.

O PPP da pré-escola (E2) foi produzido em 2021. Em seu primeiro capítulo, apresenta a unidade escolar, com suas características, pontos frágeis, objetivos e metodologia. O capítulo dois, por sua vez, traz uma pesquisa realizada com as famílias sobre o uso das tecnologias em estudo remoto,⁸ bem como os focos do trabalho daquele momento, como a busca ativa, a afetividade e o diálogo.

O referido documento também traz as metas para a unidade escolar, dentre elas, a manutenção da frequência dos alunos, a construção do sentimento de pertença e a criação de vínculos, tudo isso voltado àquele contexto pandêmico. Além disso, há um objetivo específico relacionado à garantia de acolhimento e adaptação da criança e da família, pela reafirmação da frase “propiciar momentos de acolhimento que favoreçam a boa adaptação da criança e da família na escola” (São José do Rio Preto, 2021, p. 10).

O PPP da creche, por sua vez, foi produzido em 2019, na equivalência 2019-2021, e se estrutura em seções que abarcam itens como a identificação/caracterização da escola; sua função social; seus princípios, atitudes e valores; suas concepções; necessidades; organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e avaliação, tendo como base a valorização das especificidades e

⁷ VEIGA, I. P. A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>. Acesso em 04 fev. 2024.

⁸ Em março de 2020, as escolas fecharam, devido à crise de saúde que abalou o mundo com a pandemia da Sars-CoV-2/Corona Vírus/COVID19, e deixaram de atender os alunos de forma presencial, entrando em ensino remoto, momento em que a rotina de atividades educacionais passou a ser realizada em casa, como estratégia de contenção da situação pandêmica instalada (Mattos; Grion; Paolillo, 2022). Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542022000100002. Acesso em: 13 abr. 2024.

experiências das crianças, em uma rotina planejada intencionalmente para favorecer seu desenvolvimento.

De modo sintético, apresenta-se a seguir, no Quadro 2, uma síntese dos documentos das unidades escolares participantes da pesquisa, com uma descrição breve de seu direcionamento:

Quadro 2 – Síntese dos documentos da SME e das escolas pesquisadas.

Documento	Objetivos	Temas abordados	Trechos que tratam do momento de transição da creche para a pré-escola
Plano escolar da Creche (Creche-escola)	Explicitar metas, objetivos e ações administrativas-pedagógicas que norteiam o trabalho da escola; Expor os princípios que permitem a realização do Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado; Definir Projetos e ações que viabilizem um trabalho educativo de atendimento das necessidades das crianças e da comunidade.	Apresentação / identificação da unidade escolar; Infraestrutura; Objetivos gerais do plano escolar; Atividades permanentes (rotinas das salas); Plano de trabalho do diretor e do coordenador pedagógico; Projetos e programas institucionais; Composição do Conselho de escola e Associação de Pais e Mestres (APM); Proposta de trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Horário de trabalho da coordenação pedagógica.	Não há.
Plano escolar da Pré-escola	Desenvolver atitudes de respeito mútuo e preservação do meio ambiente.	Aspectos descritivos da escola; Proposta educacional – projetos institucionais; Quadro de atividades obrigatórias contemplando programas municipais; Rotinas escolares para a educação infantil; Plano de ação; Plano de trabalho da diretora; Plano de organização de trabalho da coordenação pedagógica; Projeto de formação da unidade – carta de intenções docentes; Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE); Plano de ação da APM e do Conselho de Escola.	Não há.
Projeto Político Pedagógico (PPP) da	Direcionar a organização das atividades da escola para alcançar os	Identificação da unidade escolar; Função social da escola; Princípio;	Não há.

Creche (Creche-escola)	objetivos educacionais propostos para a instituição.	Concepções; Caracterização da escola; Diagnóstico; Organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico; Plano de ações; Avaliação.	
Projeto Político Pedagógico (PPP) da Pré-escola	Projetar o futuro da instituição para o alcance das metas e objetivos propostos.	Apresentação/caracterização da unidade escolar e da comunidade; Planos de ação – metas e propostas.	Não há.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Isso posto, pôde-se notar, a partir da observação e leitura de todos esses documentos, que, no caso da SME, à exceção do Caderno de orientações para organização escolar (São José do Rio Preto, 2019) não há registros, em nenhum deles, sobre a forma como deve ocorrer a transição da creche para a pré-escola, tampouco da educação infantil para o ensino fundamental. O caderno indicado aborda a questão da transição na sua página 27, quando trata da avaliação na perspectiva das DCNEI, como explicitado no Quadro 1.

Outrossim, verificou-se que isso também acontece com as documentações das duas escolas envolvidas, quais sejam, o Plano Escolar e o PPP, que não mencionam em nenhum momento a forma como se dá a transição das suas crianças do nível da creche para a pré-escola.

Sendo assim, entende-se que os documentos apresentados não se harmonizam com as DCNEI (Brasil, 2010), na sua proposta de orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches, tampouco na de assegurar práticas junto às de quatro que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil (Brasil, 2010) nesse momento específico da transição de um prédio (creche) ao outro (pré-escola).

Com isso, estudar o tema do momento da transição da creche para a pré-escola se torna ainda mais importante, no sentido de possibilitar que se indique para a SME a importância de essa temática constar de seu acervo documental educacional, para apoiar as escolas na elaboração de ações e estratégias específicas para que a mudança ocorra de maneira intencional e planejada, considerando sobretudo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil.

4.2 Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com as gestoras

Os dados obtidos com as respostas das gestoras às perguntas das entrevistas serão descritos e analisados a partir dos focos estabelecidos pelos roteiros, já citados, sobretudo no nível das coincidências, de modo a angariar insumos para, ao final, obter-se a resposta à pergunta inicial dessa pesquisa, sobre como acontece a transição da creche para a pré-escola, na educação infantil.

De modo a lembrar, os focos determinados no roteiro das entrevistas das gestoras foram:

- (i) a sua concepção sobre creche e pré-escola e, por conseguinte, criança e educação infantil;
- (ii) as suas percepções sobre o momento de transição e
- (iii) os aspectos formativos e a produção de documentos relacionados ao tema.

Destaca-se, de maneira breve e retrospectiva, que o caminho percorrido para se chegar a esse ponto da dissertação foi a análise documental, seguida das entrevistas semiestruturadas, por meio das quais foi possível coletar os dados para essa descrição e análise, momento em que se articula o aporte teórico estudado e o que foi sendo aprendido no decorrer da pesquisa para, então, nesse movimento, ter-se condições de alcançar o que foi proposto para o estudo.

Nesse sentido, destaca-se a fala de André (2019) sobre a análise sistemática dos dados:

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada (p.101).

Assim sendo, a partir das falas dos participantes, a análise será realizada, de modo a ultrapassar o nível da descrição e, com isso, identificar achados e descobertas que permitam alcançar o objetivo proposto para esse estudo, qual seja, o de descrever

e analisar o momento de transição da creche para a pré-escola, bem como responder à questão inicial sobre como ele ocorre.

Como essa pesquisa é de natureza qualitativa, já que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2001, p.21-22), constrói-se em um ritmo próprio, até que se chegue à análise dos dados.

De acordo com Gomes (2001), a análise de dados abrange a interpretação: “a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (Gomes, 2001, p.68), o que equivaleria a determinar o seu significado preciso, em uma proposta interpretativa qualitativa.

Assim, considerando esse nível de análise, entende-se a importância de se trabalhar com categorias, já que a própria descrição dos dados dessa pesquisa se estabeleceu por meio de uma classificação das respostas dos participantes, a partir de suas concepções e, principalmente, percepções, explicitadas pelos focos dados às perguntas.

Para Gomes (2001, p.70, grifo do autor), “A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Dessa forma, ao se considerar as concepções e percepções dos participantes nas entrevistas, entende-se que elas seriam as duas grandes categorias de análise dos dados dessa pesquisa decorrentes das entrevistas, explicitadas em categorias menores, originadas nas especificidades/focos das perguntas. Então, as duas grandes categorias de análise dessa pesquisa no que se refere aos dados obtidos junto aos participantes são:

- (i) as **concepções dos participantes** sobre a transição da creche para a pré-escola;
- (ii) as **percepções dos participantes** sobre a transição da creche para a pré-escola.

Isso posto, inicia-se doravante a análise dos dados, conjugada a sua descrição, tendo como ponto de partida a grande categoria das concepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola.

4.2.1 Da concepção das gestoras sobre creche e pré-escola

As concepções das gestoras sobre creche e pré-escola puderam ser depreendidas pela análise do conjunto das respostas às perguntas realizadas.

No caso, pôde-se verificar que ambas as gestoras entrevistadas apresentaram respostas coincidentes sobre a creche como local de cuidado e exercício de sensibilidade, já que envolve crianças menores, e a pré-escola, por sua vez, como um espaço para o desenvolvimento e afirmação da autonomia.

Com isso, elas parecem conceber os bebês e crianças bem pequenas como alguém cujas características específicas demandam sobretudo observação e atenção, e os mais velhos, as crianças pequenas, como indivíduos com maior nível de entendimento e, portanto, mais preparados para o desenvolvimento da autonomia:

As especificidades da criança bem pequena, né, dos bebês, o cuidado, a [...] exige mais pessoas, porque são crianças que requerem mais atenção, a gente tá ensinando autonomia, enquanto que lá na etapa, na pré-escola, as crianças já possuem essa autonomia, é [...] então é diferente quando você conversa com a criança, por exemplo, o bebê você tem que ser mais sensível, perceber o que ele precisa (G1).

Em tal situação, entende-se que suas concepções vão ao encontro do que está posto por Carvalho e Fochi (2017, p.25), que consideram que a inserção da criança na educação infantil deve considerar “seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo”.

Além disso, essa fala parece colocar a criança como centro do trabalho, na unidade escolar, o que coincide com o que está posto pelas DCNEI, em seu art. 4º: “As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos [...]” (Brasil, 2009, Art.4º).

Na perspectiva dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a fala das gestoras parece apoiar o direito de “Expressar” (Brasil, 2017, p.38), pois, ao perceberem que é necessário ser mais sensível na relação com os bebês, demonstram se atentarem para as suas diferentes linguagens no cotidiano da creche. Igualmente, ao reconhecerem o desenvolvimento da autonomia nos maiores, sinalizam a prática do direito manifesto do “Conhecer-se” (Brasil, 2017, p.38), já que elas conseguem notar essa construção nas vivências e conversas do contexto pré-escola.

Em continuidade, toma-se agora a segunda grande categoria, a das percepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola.

4.2.2 Das percepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola

No que se refere à categoria das percepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola, os focos dos questionamentos foram sobre

- (i) as diferenças entre a creche e a pré-escola;
- ii) sobre haver um projeto de transição da sua escola;
- iii) sobre a importância de haver um projeto específico de transição e
- iv) o trabalho formativo realizado na unidade escolar sobre o momento de transição.

Tais questionamentos podem ser considerados indutores de subcategorias de análise, explicitadas na sequência desse texto.

i) Quanto ao primeiro foco, o **das diferenças entre a creche e a pré-escola**, a primeira questão que se coloca é o fato de ambas entenderem haver diferenças entre esses dois níveis de ensino, mesmo diante do contraponto de uma delas de que as diferenças são maiores quando eles estão separados, isto é, em prédios diferentes. Essa gestora em específico (G2), ao ser questionada sobre se achava que havia alguma diferença entre a creche e a pré-escola, respondeu:

“Acho. Acho que tem bastante diferença” (G1);

“Quando está separado sim. Eu entendo que sim [...]” (G2).

Por essas falas, subentende-se que as percepções das gestoras sobre as diferenças entre a creche e a pré-escola coadunam com a assertiva das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sobre a necessidade de “reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, [...]” (Brasil, 2013, art.8º, §1º, inc. V) no desenvolvimento do trabalho da educação infantil.

No entanto, tais falas não dão indícios sobre a continuidade do trabalho educacional que percorre toda a educação infantil, desde a promulgação da LDB (Brasil, 1996), quando ela passou a fazer parte da educação básica e deixou de lado a ideia de estar alheia à escolarização formalizada:

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal (Brasil, 2017, p. 35, destaque do autor).

Hoje, por sua vez, “Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2017, p.36), ideia não explícita nas falas das gestoras.

De todo modo, ao entenderem os níveis da creche e da pré-escola como diferentes, as gestoras apoiam a ideia de que, embora parte da educação da infância, essas etapas apresentam identificações diferentes, como apontado por Kramer, Nunes e Corsino (2011):

Desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável, tal como formulado em lei, implica conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade (Kramer; Nunes; Corsino, 2011, p. 72).

ii) No segundo foco, que se relaciona a **haver um projeto de transição da sua escola**, as respostas das gestoras indicaram que suas unidades escolares não apresentam um projeto próprio de transição: “Não, específico não” (G1).

A segunda gestora parece ter entendido que a estratégia criada por ela para a transição poderia ser considerada um projeto específico. Entretanto, sua ação não representou um projeto em si, mas uma iniciativa informal e particularizada, para dar conta desse momento minimamente:

Isso eu organizei com o coordenador lá do [nome da escola] que as crianças que ia pro primeiro ano, e organizei com a coordenadora daqui da escola [nome da escola]. Nós explicamos os objetivos que a gente queria alcançar eh [...] pensando no na BNCC nessa nessa transição, e esquematizamos os dias, os horários, as justificativas (G2).

Essa situação, isto é, a de não haver um projeto próprio de transição, como indicaram as gestoras e como notado na análise documental apresentada anteriormente, merece ser ponto de reflexão para suas unidades escolares, pois pode impactar sobremaneira a permanência das crianças na escola, o que é corroborado por Dias (2019, p. 34), que afirma que é importante organizar formas de acolhimento e inserção, para que a transição ocorra “em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo”.

Algumas outras ações, como as reuniões formais com os representantes da outra unidade escolar e/ou a visita dos alunos entre as escolas, por exemplo, que poderiam ser relacionadas a iniciativas de planejamento organizado do momento de

transição, não se mostraram como uma organização consensual entre as duas gestoras. Ao serem questionadas sobre tais eventos em suas escolas, responderam:

“Não, isso não acontece. O que acontece é que a gente envia os relatórios finais pra cada escola” (G1);

“É [...] encontros [...]” (G2).

Sendo assim, seria importante o alinhamento entre as escolas quanto às tratativas em relação ao momento de transição, o que poderia ser pensado no nível de políticas públicas do município, de modo a que todas as unidades escolares de educação infantil pudessem organizar estratégias de adaptação acolhedoras, no contexto educativo, entendendo-se a criança como alguém sensível, com valor social e afetivo, cujo direito de aperfeiçoamento pode começar desde muito cedo, como preconiza Didonet (2001).

Ainda na perspectiva do projeto de transição, as respostas das gestoras indicaram sua falta de conhecimento sobre essa realidade nas outras unidades escolares, seja de origem ou de destino dos alunos:

“Não sei, mas eu acredito que não, também” (G1);

“Não, não sei” (G2).

Esse desconhecimento, na verdade, também pode implicar prejuízo para a criança que vai ou que vem e contraria o que sugere o RCNEI: “No primeiro dia da criança na instituição, a atenção do professor deve estar voltada para ela de maneira especial. Esse dia deve ser muito bem planejado para que a criança possa ser bem acolhida” (Brasil, 1998, p.80).

iii) No terceiro foco, que se relaciona à **importância de haver um projeto específico de transição**, as falas das gestoras indicaram que elas entendem essa importância, ainda que por razões diversas. Uma delas vê essa importância por causa de questões emocionais, como ansiedade das crianças e dos familiares, ou dificuldade de um e/ou de outro em aceitar a mudança: *“Acho que diminuiria a ansiedade tanto das crianças como das famílias. [...] porque os pais mostram muita angústia nessa transição [...]. [...] as crianças sentem muita falta daqui”* (G1).

A outra gestora (G2) acha que a importância de haver um projeto específico de transição se deve a questões protocolares, de cumprimento das atividades direcionadas à educação infantil: *“Até pelo, pelas diretrizes da educação infantil. Lá pontua muito bem sobre [...] é [...] fazer”* (G2).

De qualquer maneira, independentemente das razões atribuídas à importância de haver um projeto específico de transição em suas escolas, as falas das gestoras confirmam o que está posto pelas DCNEI:

[...] a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (Brasil, 2009, art. 10, inc. III).

Em resumo, as respostas das duas gestoras, além de mostrarem não haver projetos específicos nas suas escolas sobre a transição da creche para a pré-escola, dão a entender que também não há os demais desdobramentos também necessários para esse momento, como, por exemplo, reuniões formais com os representantes da outra unidade escolar e/ou visitaçaõ dos alunos entre as unidades escolares.

Na verdade, as falas das gestoras indicam a falta de entendimento da real importância da existência de um projeto, nas suas unidades escolares, com características específicas para o momento de transição. Os motivos a que atribuem a valoração de uma iniciativa fica distante do que preceitua Monge (2002) sobre a passagem de um nível educativo para outro acontecer de forma contínua e não abrupta:

De acordo com o cotidiano da vida das crianças e das diferentes aprendizagens que adquirem, possibilitar a continuidade de forma a eliminar ruturas e processos de transição implica assegurar conexões entre os elementos que os integram, quer se situem ao nível de projetos a desenvolver e de estruturas de concretização, quer ainda da complementaridade de atitudes e práticas (Monge, 2002, p. 30).

Entretanto, embora não necessariamente aconteçam as reuniões com os representantes das escolas, a resposta de uma das gestoras indica haver visitaçaõ dos alunos entre as unidades escolares: *“Isso, das de outras creches que virão pra cá”* (G2).

Com relação às reuniões com as famílias para tratar do tema da transição, aspecto também importante nesse momento, as respostas das gestoras se dividem, pois, enquanto a G1 concorda que sua unidade escolar faz reunião com os familiares, a G2 afirma não fazerem:

“Sim, nós fazemos essa reunião no final do ano, explicando como se dá esse processo” (G1);

“Não fizemos ainda isso” (G2).

A fala da G1 sobre a reunião ter acontecido no final do ano indica, ainda que indiretamente, que o tema da transição e seus desdobramentos junto às famílias somente foi pensado e comunicado nas proximidades de acontecer a mudança. Entende-se, portanto, não ter havido, ao longo do ano letivo, espaço paulatino de preparo e adequação para o novo momento. Essa situação se agrava no caso da G2 que, por sua vez, alega ainda não ter tido nenhum encontro para tratar do assunto.

Tal direcionamento atua em desacordo com o que está posto desde 2006 pela Política Nacional de Educação Infantil de que “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (Brasil, 2006, p.17).

Além disso, Lopes e Ribeiro (2018, p. 759) preceituam que “Deve existir uma boa relação comunicacional, de apoio mútuo, por forma a estabelecer as melhores ofertas escolares, as melhores estratégias facilitadoras da transição, bem como a comunicação entre todos os intervenientes no processo educativo da criança”.

Sendo assim, entende-se que a comunicação entre a escola e a família deva se dar de forma permanente e contínua, sobretudo no que se relaciona ao momento de transição que, de uma forma ou de outra, exige preparo e adequação não somente da escola, mas também das crianças e de seus familiares. Afinal, como atesta Serra (2004), *apud* Cardona (2014, p.320), “As famílias são uma base fundamental para que o processo de transição decorra sem sobressaltos, atenuando os receios das crianças e valorizando a passagem para a escola dos mais velhos.

iv) No que tange ao quarto e último foco, o do **trabalho formativo realizado na unidade escolar sobre o momento de transição**, as falas das gestoras indicaram diferenças de posicionamento, já que uma delas confirma que não realiza formação com seu grupo, embora já tenha iniciado a discussão sobre a construção de projetos sobre o tema, e a outra diz que sim, que há trabalho formativo sobre a transição na sua unidade escolar:

“Pouco, muito pouco. Não, não falamos tanto não” (G1); “Estamos já discutindo sim esse, esse projeto” (G1).

“Sim, a gente conversou é [...] desse, do trabalho que seria desenvolvido, o quanto a gente entendia ser importante isso, vemos as diretrizes de educação infantil em reuniões formativas” (G2).

Nessa condição, verifica-se uma lacuna entre a fala da G1 e o que está posto por Kramer (2006, p. 804) de que “a formação de profissionais da educação infantil [...] é desafio que exige a ação conjunta das instâncias municipais, estaduais e federal”. No caso, a parte destinada ao município não está sendo cumprida.

Para a G2, há momentos formativos na sua unidade escolar, e eles se direcionam pela leitura dos documentos norteadores do trabalho a ser desenvolvido com as crianças na educação infantil. Além disso, ao admitir que discute o assunto da transição com a equipe, ela relata ter formalizado, de maneira escrita, as atividades que já realiza para a transição:

“O que eu tenho aqui escrito já formalizado é o que eu fiz das nossas crianças que foram pro [nome da escola]” (G2).

Entende-se que a própria unidade escolar, por intermédio de suas gestoras, possa organizar seu processo formativo, de modo a insistir sobre “a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), [...]” (Brasil, 1998, p.39).

Entretanto, é preciso o entendimento de que as propostas de formação realizadas devem ultrapassar o domínio da teoria e se concretizar no contexto previsto, no caso, o da transição, para que esse momento ocorra de forma exitosa. Como diz Ariosi (2015, p.4), “um projeto de formação deve garantir a análise dos significados e das interpretações que os educadores conferem à mudança e de como ela os afeta e os confronta em suas crenças e práticas”.

Nesse cenário, ainda que pelo menos uma das gestoras indique a realização de percurso formativo com a equipe no que se refere à transição, as duas apresentam respostas que sugerem que esse tema não consta dos documentos produzidos pela unidade escolar, o que já foi constatado nessa pesquisa por meio da análise documental dos Planos Escolares e PPPs das instituições:

“Não” (G1);

“Eu, eu teria que verificar melhor se tem assim especificamente, né” (G2).

Assim, entende-se haver um hiato na discussão sobre a transição nas unidades escolares, já que o tema não consta dos documentos, e isso parece desconsiderar o sugerido por Oliveira-Formosinho; Passos; Machado (2016, p. 37) de que “o capital

educativo que fortalece a criança para as transições é construído na vivência de múltiplos desafios que ela enfrenta quando transita”. No caso, subentende-se que as escolas necessitem organizar o seu momento de transição, a começar pela elaboração de seus próprios documentos norteadores.

Com isso, finda-se a análise do segmento gestoras, em suas duas grandes categorias, quais sejam, concepções e percepções sobre a creche e a pré-escola, e passa-se à análise do segmento professoras, também considerado sob essa base.

4.3 Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com as professoras

Os dados obtidos com as respostas das professoras às perguntas realizadas serão descritos e analisados a partir dos focos estabelecidos pelos roteiros das entrevistas, como aconteceu com as gestoras, sobretudo no nível das coincidências, com vistas a responder à questão proposta.

Como já dito, tais focos originaram as duas grandes categorias propostas para a análise dos dados dessa pesquisa, quais sejam, as concepções e as percepções dos participantes.

4.3.1 Concepções das professoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola

Dentro da grande categoria das concepções, os questionamentos às professoras foram sobre identificar i) a sua concepção sobre a creche e a pré-escola e, conseqüentemente, ii) as suas ideias sobre criança e educação infantil.

Analizadas de modo geral, as respostas das professoras às entrevistas demonstram sua concepção da creche como local de educação formal inicial, e a pré-escola, por sua vez, como espaço de amadurecimento e aprofundamento do trabalho iniciado:

“[...] lá na creche, mais cuidar na creche, né. Aqui já tem cuidar e o educar também, não que na creche não tenha, acho que é isso” (P5);

“[...] todos são infantil, né, mas digo assim, lá começa embasamento pro pra criança se desenvolver, aqui é [...] aprofunda mais” (P7);

“É uma continuidade, na verdade, né. A creche é o início, né? Da preparação do desenvolvimento da criança e a [...] a [...] etapa continua priorizando mais autonomia” (P9).

Assim, entende-se que as docentes, na sua concepção sobre creche e pré-escola, supõem a aprendizagem incessante, no contexto das práticas pedagógicas, o que indica a importância que atribuem a considerar, no desenvolvimento do processo educativo infantil, o exercício dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como preconizado pela BNCC (Brasil, 2017):

Ainda, é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (p. 39).

Destacam-se também as falas das professoras P3 e P4 que vão ao encontro do que preconiza Oliveira (2007) sobre o cuidar e o educar serem as tarefas essenciais das creches e, também, a respeito de não haver a necessidade, nesse nível de ensino, de antecipar a escolarização formal:

[...] na creche é mais o brincar, a gente não foca muito na pré-alfabetização, é mais o desenvolvimento da coordenação motora, né, a fina e a grossa [...], já a pré-escola, já foca muito na pré-alfabetização (P3);

[...] na creche [...] é o sensório motor, as experiências, as [...] as vivências, é [...] o psicomotor, a autonomia, e na pré-escola, a gente continua esse trabalho e, também, vai é [...] inserindo a criança no meio da alfabetização, né? (P4).

Pela fala específica da P4, percebe-se a concepção de que o trabalho da educação infantil é complementar à educação que as crianças recebem das famílias, já que ela considera, pelo que diz, as suas experiências anteriores, e isso está de acordo com a BNCC (Brasil, 2017):

[...] as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar [...] (Brasil, 2017, p.36).

Em contrapartida, as falas de algumas professoras demonstram haver necessidade de formação sobre a função da creche e da pré-escola, pois indicam que as docentes ainda não estão certas de que o cuidar é “algo indissociável do processo educativo” (Brasil, 2017, p.36), em todo o percurso da educação infantil, pois há docentes não veem diferenças entre os dois níveis ou, ainda, nem têm ideia concebida sobre a função da creche e a da pré-escola:

“Acho que não tem diferença entre elas” (P8);

“Que é a mesma formação, só vai mudança às vezes os conteúdos e habilidades, mas no geral é tudo igual, né?” (P10);

“Então, eu não sei dizer [...]” (P6).

De acordo com Campos, Patto e Mucci (1981), existem sim diferenças entre os níveis da creche e da pré-escola que muitas vezes não são percebidas, como parecem indicar as falas das professoras, pois, no caso da creche, devido a sua origem inicialmente assistencialista, pode permanecer latente uma mentalidade de “guarda da criança e nada mais” (Campos; Patto; Mucci, 1981, p. 36).

Com as pré-escolas, como o próprio nome diz, trata-se “de uma faixa etária que é definida em relação a uma instituição pré-existente, que é a escola. Quer dizer, não está havendo uma definição em função das características da criança, a definição é em função das características da instituição escolar” (Campos; Patto; Mucci, 1981, p. 36, p.36). Com isso, pode-se perder muitas vezes o entendimento preciso de sua natureza e função.

Portanto, torna-se necessário que as escolas pensem em um trabalho de formação contínua e permanente, para o entendimento da natureza educativa do trabalho a ser exercido nos dois níveis de ensino, em uma trajetória ininterrupta de cuidar e educar, por meio da promoção de brincadeiras e desenvolvimento da autonomia, sobretudo para assegurar os direitos de aprendizagem de todas as crianças, que garantem que elas aprendam e se desenvolvam:

Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver (Brasil, 2017, p.25).

Como decorrência desse entendimento de creche e pré-escola apresentado pelas professoras, pode-se deduzir sua concepção de criança como a de alguém que participa das atividades, aprende e se desenvolve, já que as suas falas indicam o decorrer de um processo educativo vinculado ao cuidar e ao educar, permeado por brincadeiras e desenvolvimento motor e cognitivo:

“A creche é mais voltada para brincadeiras, pra desenvolvimento motor, físico e [...] e [...] e a pré-escola já é mais voltado para iniciação da alfabetização mesmo” (P2).

De modo geral, as falas das professoras reafirmam o que defende Kramer (2007, p.20), de que “O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender”.

Verifica-se, portanto, que tal concepção também se articula à definição de criança presente nas DCNEI:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p.12).

Outrossim, infere-se também, das falas apresentadas pelas professoras, a sua concepção de educação infantil como sendo uma etapa escolar de desenvolvimento de práticas pedagógicas com intencionalidade educativa, tanto na creche como na pré-escola, e isso vai ao encontro do que preconiza a BNCC (Brasil, 2017).

No entanto, é preciso que se olhe com cuidado para essa intencionalidade que acaba por colocar a pré-escola como o lugar em que a alfabetização deve ocorrer, tendo em vista as normativas que tratam dessa questão contrariam essa visão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, no que tange ao ensino fundamental, recomendam que a alfabetização pode se dar ao longo dos “três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8

(oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (Brasil, 2013, p.122).

Igualmente, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) também traz essa recomendação, na sua meta de número 5: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, anexo).

A BNCC (2017), por sua vez, trata da alfabetização somente quando aborda a etapa do ensino fundamental:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p. 59).

Mais recentemente, o Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, que instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, atesta que as crianças têm até o final do 2º ano do ensino fundamental para serem alfabetizadas (Brasil, 2023, art. 5º, inc. I).

Sendo assim, ao falarem de práticas pedagógicas com intencionalidade, seria necessário o investimento em momentos de formação, cujo objetivo seria o entendimento da intenção/função da pré-escola como local de desenvolvimento das crianças como processo humano. Isso inclui o trabalho com habilidades cognitivas de várias áreas do conhecimento:

A fase pré-escolar é um período crítico e importante para o desenvolvimento humano, pois fornece os alicerces para aquisição de outras habilidades mais complexas que serão desenvolvidas nos anos seguintes. Trata-se de uma faixa populacional que se encontra em processo de maturação biológica, observada por meio do desenvolvimento social, psicológico e motor (Gandra, 2001, *apud* Mecca; Antonio; Macedo, 2012, p.67).

Sob esse foco, torna-se então necessário, pensar na qualidade do trabalho ofertado. Como diz Bondioli (2004, p.24), “[...] qualidade é uma construção de significados em torno da instituição e do serviço, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes”.

Isso dito, conclui-se a análise das concepções das professoras sobre a creche e a pré-escola e, por consequência, da ideia de criança e de educação infantil, passa-

se agora para a segunda grande categoria, a das percepções, no segmento docente, sobre esses dois níveis de ensino.

4.3.2 Percepções das professoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola

Dentro dessa grande categoria, os questionamentos verificaram as percepções das professoras sobre o momento de transição em si, com vistas a entender como de fato se dá essa fase nas unidades escolares em que trabalham, do ponto de vista de seu planejamento e organização.

Para tanto, a partir das perguntas realizadas com as professoras, foram destacados nove focos, quais sejam:

- (i) as diferenças entre a creche e a pré-escola;
- (ii) como ocorre o momento de transição dos alunos;
- (iii) a existência de um planejamento ou projeto específico sobre a transição;
- (iv) a existência de um projeto de transição na escola de destino do aluno;
- (v) a realização de reunião com os representantes da outra unidade escolar;
- (vi) a realização de visitação entre as escolas pelas crianças;
- (vii) a realização de reunião com as famílias;
- (viii) a existência de conversas planejadas com os estudantes sobre a transição e
- (ix) a importância da existência de um projeto de transição nas escolas.

No que se refere ao primeiro foco, **diferenças entre a creche e a pré-escola**, trinta por cento das professoras entrevistadas veem diferenças entre esses níveis de ensino, embora exista um consenso entre elas sobre as ideias do cuidar e do educar, que percorre, de forma consciente, o *modus operandi* das docentes, nesse percurso na Educação Infantil:

Sim. Eu acho que, pelo menos aqui em Rio Preto, na creche, é mais o brincar, a gente não foca muito na pré-alfabetização [...] já a pré-escola, algumas escolas, não são todas, não conheço todas, mas o que a gente ouve na rede é que algumas já foca muito na pré-alfabetização (P3).

“Sim. Ah [...] na creche começa o trabalho da do berçário, né? [...] e na pré-escola a gente continua esse trabalho e vai é [...] inserindo a criança no meio da alfabetização, né?” (P4).

Pelo que se vê, as falas parecem atribuir uma delimitação de trabalho tanto na creche como na pré-escola. No entanto, as DCNEI ressaltam a prioridade de se trabalhar “com práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem [...]” (Brasil, 2010, p.7).

Da mesma forma, a ideia apresentada pelas professoras, ao verem diferença entre um nível e outro, implica em fragilidades no seu conhecimento da noção de currículo, para as crianças de zero a cinco anos, na sua totalidade, que, também de acordo com as DCNEI, constitui-se em um conjunto de práticas de aprendizagem:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral [...] (Brasil, 2010, p.12).

Além disso, o brincar não pode ser visto como algo isolado, no percurso da educação infantil, pois essa ideia vai em desarmonia com o que preconiza a BNCC sobre os eixos estruturantes das interações e da brincadeira como essência das “experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (Brasil, 2017, p.37).

De forma complementar, destaca-se que essas falas indicam uma fragilidade na compreensão da educação infantil como um percurso de aprendizagem, que começa na creche e continua na pré-escola, o que contradiz sua concepção sobre esses dois níveis de ensino que, como visto anteriormente, mostrou o entendimento de continuidade educacional nessa etapa escolar.

Nesse sentido, como aponta Freitas (2022), é necessário pensar sobre o trabalho pedagógico em uma perspectiva sequencial e progressiva:

[...] os profissionais de educação devem refletir sobre uma “sequencialidade progressiva” ao nível das abordagens a recorrer na sua intervenção pedagógica, bem como sobre todas as outras variáveis que de forma direta e indireta têm relação com os processos de transição educativa (Freitas, 2022, p.2, destaque da autora).

Para além, ao verem diferenças entre a creche e a pré-escola, as docentes se afastam da proposta dos eixos estruturantes e campos de experiência da BNCC:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 40).

E, assim, ao se afastarem da proposta dos eixos estruturantes e campos de experiência da BNCC, desvinculam o trabalho realizado nesses dois níveis de ensino dos direitos da aprendizagem propostos pela BNCC para a educação infantil, que são a base para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Por outro lado, 60% das professoras não veem diferença entre a creche e a pré-escola, incluindo a docente que acredita que as possíveis diferenças são vistas somente pela comunidade externa e famílias:

“Ai, não, agora no começo do ano eu ah [...] eu vejo bem pouco a diferença, porque eles ainda estão, estão em transição” (P5);

“Acho que não” (P8);

“Uma diferença? Ah [...] eu acho que assim ah [...] ah [...] eu acho que hoje não mais tanto, tanta diferença, né?” (P9).

“Um pouco [...] diferente. [...] São um, não é que é um segmento diferente, porque todos são infantil [...]” (P7).

“Em questão de professora, não. Em questão de visão de fora, tem, sim, muita diferença” (P1);

“Por parte das professoras não. Mas da família, sim” (P10).

As falas dessas professoras podem estar ligadas ao seu entendimento do RCNEI (1998), que coloca que “Tanto as creches para as crianças de zero a três anos como as pré-escolas, para as de quatro a seis anos, são consideradas como instituições de educação infantil. A distinção entre ambas é feita apenas pelo critério de faixa etária” (Brasil, 1998, p.11). De acordo com esse documento, os conteúdos, objetivos e orientações didático-pedagógicas para a creche e a pré-escola são organizados por idade e não pela nomenclatura (Brasil, 1998).

Ademais ao indicarem que não há diferenças entre a creche e a pré-escola também demonstram sua falta de percepção a respeito das especificidades de cada nível, o que subentende o distanciamento do que seja essencial para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças em cada uma das fases.

Igualmente, como parte da educação infantil, tanto as crianças da creche quanto as da pré-escola trazem singularidades individuais e coletivas que, associadas à sua faixa etária e ao trabalho desenvolvido no cotidiano das instituições, que não antecipe conteúdos, podem determinar as semelhanças e diferenças entre um nível e no outro. Talvez isso não esteja sendo levado em conta pelas respectivas docentes.

Deve-se salientar, também, que uma professora dentre as dez não sabe dizer se há diferença entre a creche e a pré-escola:

“Então, eu não sei dizer, porque eu não conheço tanto a creche, então não sei dizer a diferença, sempre foi etapa [pré-escola] que eu trabalhei, então [...]” (P6).

Nesse contexto, Oliveira (2007, p. 14) afirma que “a construção de propostas pedagógicas para orientar o trabalho nas creches implica a especificidade da ação educativa [...]”, consideradas as singularidades da faixa etária e do modo de aprender de cada criança.

É assim que Oliveira *et al.* (2019) destaca a importância de se pensar na interação como elemento fundamental do processo de aprendizagem das creches:

O trabalho pedagógico com as crianças de até dois anos leva em conta que elas aprendem na interação com o ambiente complexo, que inclui um *espaço* com determinados objetos e rotinas, um *tempo* para realizar certas atividades, *materiais* para com eles agir e *interações* com diferentes pessoas na realização das tarefas (Oliveira *et al.*, 2019, p. 93).

Com relação à educação pré-escolar, Haddad, Cordeiro e Lo Monaco (2012, p.137) atestam que “a pré-escola define sua função pela pedagogia escolar e tem o aluno como sujeito”.

Nessa perspectiva, Oliveira *et al.* (2019) colocam a autonomia intelectual e moral e o desenvolvimento emocional como essencial no trabalho com as crianças em idade pré-escolar:

A partir dos 3 anos, é esperado que as crianças conquistem graus mais elevados de autonomia, que se sintam cada vez mais seguras para arriscar-se na exploração do mundo e aprender a brincar e trabalhar com seus pares, superando conflitos que, muitas vezes, a vida em grupo coloca (Oliveira *et al.*, 2019, p.159).

Isso posto, levando-se em conta as falas das professoras entrevistadas quanto às diferenças entre a creche e a pré-escola, percebe-se que os estudos e normativas supracitados e que tratam das especificidades de cada um desses níveis podem não

estar sendo considerados. Talvez isso se justifique pelo fato de contexto histórico de surgimento das creches e pré-escolas estar na base de concepções das docentes.

Tal contexto pode estar inconscientemente arraigado nas formas de trabalho das professoras na educação infantil. Com isso, seu entendimento seria o de que a creche apenas cuida, como influência do caráter inicialmente assistencialista a ela atribuído; a pré-escola, por sua vez, alfabetiza, como forma de regulamentar o trabalho escolar do período pós creche, o que ocorreu em função das condições econômico-sociais da época.

De todo modo, o desenvolvimento das crianças das creches e das pré-escolas exige um trabalho que considere suas especificidades/diferenças e, em alguns momentos, semelhanças, sobretudo quando se considera que esses níveis são parte do que se entende por educação infantil.

De acordo com Oliveira et al. (2019),

A passagem da criança de seu núcleo familiar para a escola de Educação Infantil é um marco no seu desenvolvimento. Não apenas porque isso lhe permitirá alargar seus relacionamentos e aprender a viver em grupo, mas principalmente porque entrará em contato com novas situações, será estimulada a pensar e a se posicionar afetivamente em relação a determinados conhecimentos, e isso é condição para uma importante evolução da linguagem e do pensamento (p. 158).

Dito isso, destaca-se mais uma vez a condição das questões de formação/orientação interna e externa à comunidade escolar, como está posto pelo próprio MEC, como uma das suas linhas de ação para a educação infantil: “[...] criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos” (Brasil, 1994, p.10).

No segundo foco das percepções das professoras, relacionado a sobre **como ocorre o momento de transição dos seus alunos**, as respostas foram variadas, o que pode indicar um desconhecimento sobre o que realmente precisa ser feito na fase da transição dos alunos da creche para a pré-escola.

No caso, trinta por cento das docentes dizem **conversar** com os estudantes, quarenta por cento atestam fazer **adaptação**, e os outros trinta por cento se dividiram entre **observar**, **preparar** e **acolher**, conforme representado pelas falas a seguir:

*[...] eu procuro sempre estar **conversando** com eles, que eles estão crescendo, que eles precisam mudar [...] de escola [...] que o ano que*

vem eles não vão estar mais com [...] aqui nessa escola, que eles não vão ver a tia [nome da professora], entendeu, então a gente conversa muito, [...] (P1, grifo nosso);

Destaca-se, no caso das conversas, que uma das professoras indica, inclusive, que também fala com os familiares, nas últimas reuniões:

*Olha, a gente conversa, já começou a **conversar** com eles sobre isso, que eles vão mudar de escola, que eles vão conhecer outros amigos, serão outras professoras, é [...] também pode falar dos pais assim, nas últimas reuniões a gente explicou a questão da autonomia, que é necessário que os pais entendam que a criança ela precisa desenvolver essa autonomia, né, [...] (P3, grifo nosso).*

*“Ah, no início eu acho que é um mundinho novo pra eles, né? Mas a gente trabalha com **adaptação** [...]” (P4, grifo nosso).*

*“Ah [...] e é de forma gradual, a gente vai **adaptando**, vai **conversando**, são muitos combinados, vai evoluindo nisso” (P10, grifo nosso).*

*“Ó, eu achei eles bem autônomos. São poucos dias e não dá pra saber muitas coisas ainda, né? Nós tamos ainda em **observação**. Mas eu achei eles umas crianças bem espertas, autônomos” (P7, grifo nosso);*

*“Desde o começo do ano eh [...] a gente já começa a **preparar** eles pra pré-escola, porque a gente sabe que eles não têm berçarista, que é só a professora, então, principalmente a autonomia” (P2, grifo nosso);*

*“Olha, eles vieram o ano passado conhecer a escola, né? Pra poder ter uma familiaridade com o lugar, né? E assim, a gente procura **acolher**, né?” (P9, grifo nosso).*

De acordo com tais falas, percebe-se que ocorreram ações relacionadas à transição; porém, de maneira genérica, sem muita atenção para o fato de que esse momento deve ser considerado uma oportunidade para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças, como atesta Bronfenbrenner (1979).

O fato é que o momento de transição da creche para a pré-escola não deve ser visto como algo apenas comum, desvinculado de significados. Ao contrário, deve ser tratado como uma oportunidade de aprender, para que se preserve a continuidade do percurso educacional das crianças e os seus direitos de aprendizagem:

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento

afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2017, p. 53).

Em contrapartida, dentre os 40% das professoras que disseram ter feito adaptação, há demonstração de atenção especial no olhar por parte de uma docente, que fez adaptações como entendeu fosse melhor, pelo fato de os seus alunos nunca terem estudado, isto é, nunca terem frequentado a escola e, em outro caso, a sua turma contava com estudantes com necessidades especiais:

“Na minha turma a maioria nunca estudou. Então, eles nunca foram pra creche. Nós estamos ainda em adaptação [...]” (P5);

“Nesse ano, por exemplo, a maioria da minha turma era, é formada de crianças que nunca tiveram acesso à escola, [...] é um pouquinho mais complicado de adaptar por [...] nesse sentido” (P8).

A gente não, não fizemos assim uma adaptação esse ano porque entendemos que o ano passado foi tranquilo e só faremos adaptação com as crianças que assim necessitasse. E aí, como não foi necessário, apenas com os alunos assim especiais, [...] (P6).

Assim, pode-se dizer que essa postura se coaduna com as DCNEI (Brasil, 2009), que reiteram a necessidade dessa atenção para com as crianças, nesse momento: “Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos” (Brasil, 2009, p.17).

Além disso, sabe-se que as crianças gostam de aprender e, nesse caso, o olhar atento as suas situações específicas, no nível das adaptações, permite ao professor atuar com liberdade, de modo a assegurar a apropriação e a construção do conhecimento (Kramer, 2007) e, por conseguinte, proporcionar um processo de mudança tranquilo e acolhedor.

No que tange ao terceiro foco das percepções docentes, foi perguntado às professoras se **a escola em que trabalhavam tinha um planejamento ou projeto sobre a transição.**

Nesse caso, somente vinte por cento responderam positivamente.

“Sim, mas é o primeiro ano que eu estou aqui, então eu tô começando a aprender agora. Ainda não conheço esse projeto, [...]” (P5);

“Tem o planejamento nosso aqui da escola, não sei se vem alguma coisa de lá pra cá, né?” (P7).

Cinquenta por cento das docentes disseram não haver um projeto específico de transição nas suas escolas:

“Não. Um projeto, não” (P1; P2; P3; P6 e P10);

As demais professoras, no nível de trinta por cento, ficaram entre não saber e/ou não ter clareza e/ou considerar a visitação como projeto:

Como eu entrei agora, então pra mim ainda eu não estou muito acostumada com essa transição, que eu era de outra etapa, então seria eu acho mais viável se você já pegasse uma professora que tá aqui faz tempo, se elas puderem te informar (P4);

Olha, no início, no final do ano a gente viu algumas coisas, né? Pra gente vê essa parte pra eles não sentirem tanto no início do ano, também pra gente poder acolhê-los [...] de uma forma que eles pudesse ser é [...] tão [...] menor possível assim de de sofrimento por essa transição, né? (P9);

A gente começou no ano passado, teve acesso aos aluninhos aqui da creche aqui da frente. Eles vieram, conheceram a escola, passaram uma tarde com a gente. De manhã também acho que vieram. E os nossos também [...] (P8).

Com essa realidade, entende-se não haver um projeto de transição formalizado, nas escolas da pesquisa. Pelo visto, as ações são realizadas no momento da transição, pela certeza de que crianças vão e virão; no entanto, não existe um alinhamento de ações único e formal para esse movimento.

Nesse sentido, subentende-se que as unidades escolares possam não estar atentas a esse momento para, como está posto pela BNCC, garantir a “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa” (Brasil, 2017, p.53).

O documento da BNCC, embora trate apenas da transição da educação infantil para o ensino fundamental, deixa claro que esse é um momento de desafios, que precisa ser pensado formalmente pelas unidades escolares, o que não fica demonstrado pelas respostas das professoras entrevistadas nessa pesquisa:

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os

educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2017, p.53).

Como quarto foco, foi perguntado às docentes se sabiam sobre a **escola de destino do aluno ter esse projeto**. No caso, noventa por cento disseram não saber. Apenas uma docente disse saber sobre o projeto de transição da outra unidade escolar:

“Não sei, não sei mesmo” (P1);

“Não. Não sei” (P2);

“Não sei” (P3; P4; P6; P8; P9);

“Olha, eu não conheço lá, porque eu nunca trabalhei na unidade, não sei te passar agora” (P7);

“Pelo que eu sei, não” (P10);

“Sim” (P5).

Com isso, verifica-se uma lacuna na integração entre a creche e a pré-escola, o que pode dificultar a mudança do aluno de forma tranquila, na perspectiva de continuidade de sua trajetória educacional, no nível da educação infantil.

Como atestam Oliveira-Formosinho; Lima e Sousa (2016, p.60), as transições envolvem “fatores contextuais e processuais”, e isso deve ser levado em conta, nesse momento de mudança, sob pena de impactar negativamente o “modo como as crianças desenvolvem aprendizagens e vivenciam mudanças” (Piva; Carvalho, 2020, p.6).

Dessa forma, sem a ocorrência da integração necessária entre as unidades escolares da creche e da pré-escola dessa pesquisa, isto é, sem criar espaços e tempos para a integração do trabalho, perde-se a essência de acolhimento e inserção que caracteriza esse momento, como recomenda Dias (2019).

Outrossim, essa falta de integração indicada pelas docentes entrevistadas contraria o documento da BNCC que, ao tratar da transição da educação infantil para o ensino fundamental, traz orientações que também cabem no universo das creches e pré-escolas: “[...] as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória [...] podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno [...]” (Brasil, 2017, p.53).

O quinto foco levantado pelas perguntas foi sobre saber se há **reunião com os representantes da outra unidade escolar**. Oitenta por cento das professoras disseram que não há reunião: “*Não*” (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P9).

Nesse sentido, as escolas precisam se atentar para o fato de que, quando a LDB (Brasil, 1996) integrou as creches nos sistemas de ensino, tornando, juntamente com as pré-escolas, a etapa da educação infantil como a primeira da educação básica, pressupôs a integração entre as instituições educacionais como garantia da aprendizagem das crianças (Brasil, 2009).

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), a articulação entre os docentes é item fundamental para que se efetive o direito de aprender da criança:

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:
[...] d) prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil [...], 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, 2009, p.17)

Sendo assim, urge a organização de um projeto específico para a transição da creche para a pré-escola, nas escolas dessa pesquisa, amparado sobretudo pelo diálogo entre as unidades escolares envolvidas e, como mencionado anteriormente, por uma política pública municipal.

No que se relaciona ao sexto foco, o da **visitação entre as escolas pelas crianças**, foi perguntado às professoras sobre haver visita dos estudantes à outra unidade escolar, como forma de eles irem se acostumando a seus novos ambientes, para se ter uma ideia das estratégias das unidades escolares para tornar mais amena a mudança dos alunos da creche para a pré-escola. Setenta por cento das professoras disseram que sim, que havia visita:

“Sim, teve, eu não estava aqui na escola, mas teve sim” (P4);

“Eu acredito que sim, pra melhor transição deles, eu acredito que eles vieram conhecer pra poder se adaptar melhor depois” (P5);

“Sim” (P6);

“Vieram, vieram aqui do do [nome da escola], né? Eles vieram visitar sim” (P7);

“Eles vieram, conheceram a escola, passaram uma tarde com a gente” (P8);

“Sim, teve a visitação da que é mais próxima e os alunos daqui também foram visitar a escola, os que saíram” (P9);

“Ano passado teve, no final do ano, dois mil e vinte e dois, a [...] o maternal [...] a gente fez uma integração [...]” (P10).

A confirmação da realização de visitas entre as unidades escolares da pesquisa se articula com o que está posto pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (Brasil, 2009), sobre a necessidade de planejamento dessa aproximação entre as escolas e os sujeitos (adultos e crianças) envolvidos na transição da creche para a pré-escola:

Na busca de garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por elas vividos. As instituições de Educação Infantil devem assim:

[...] c) planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos, de modo a dar continuidade a seu processo de aprendizagem (Brasil, 2009, p.17).

Contrariamente, três professoras disseram não ter havido visitação entre as escolas. Uma delas relata o motivo: o fato de os alunos serem de três, quatro, ou cinco unidades escolares diferentes:

“Não” (P2 e P3);

Não temos. É porque, o que que acontece. É [...] na minha sala, por exemplo, esse ano, acho que foi três ou quatro, cinco escolas, então, fi [...] não tem como nós levarmos as crianças pra essas escolas, então fica difícil, entendeu [...] (P1).

Ao não realizarem a visitação, por quaisquer que sejam os motivos, essas professoras se colocam diante de ter que pensar em estratégias outras, que envolvam todas as crianças, em um momento de tantos desafios, inclusive para cumprir o que está posto pelas DCNEI: “[...] priorizar a observação atenta das crianças e mediar as relações que elas estabelecem entre si, entre elas e os adultos, entre elas e as situações e objetos, para orientar as mudanças de turmas pelas crianças [...]” (Brasil, 2009, p. 17).

Além disso, “as transições estão associadas a um tempo de mudanças, de descontinuidades e novas exigências”, como atestam Monge; Formosinho (2016, p. 146) e, nesse caso, a visitação pode ser uma prática importante, pois pode impactar

de modo favorável a transição pela qual as crianças deverão passar, ao término dos anos de creche, em direção à pré-escola.

Assim sendo, torna-se necessário que as escolas pensem em práticas realizáveis, amparadas por políticas públicas, para além da visitação, se for o caso, que atendam as crianças de forma inclusiva, já que “as transições são dependentes dos contextos, das interações e dos processos de acolhimento (Piva, 2020, p. 5).

Na sequência, no sétimo foco, foi perguntado às docentes sobre haver **reunião com as famílias para tratar da transição**, nas suas unidades escolares. Todas as professoras disseram que essa reunião acontece:

“Sim. Fazemos reunião” (P1);

“Sim” (P2; P4; P9);

“Sim. Com as famílias, sim, [...]” (P3).

Algumas docentes especificaram o momento em que a respectiva reunião acontece, mas nenhuma delas indicou os temas tratados:

“Antes? É [...] houve uma reunião no primeiro dia de aula com as famílias” (P6);

“Houve. Houve reunião com as famílias. Antes, já em planejamento nosso, mas as aulas não tinha iniciado. Houve reunião (P7);

“A gente convoca os pais uma [...] na [...] antes de iniciar as aulas pra conversar com eles, [...]” (P8);

“Sim, todo início de ano, antes de começar as aulas tem a reunião com as [...] com essas famílias” (P10).

E, por fim, uma docente deu a entender que não sabia, mas acreditava que sim:

“Eu acredito que sim” (P5).

A iniciativa das reuniões com as famílias nessas escolas é positiva, pois vai ao encontro do que está posto pela própria política nacional de educação infantil, em seus objetivos: “Fortalecer as relações entre as instituições de Educação Infantil e as famílias e/ou responsáveis pelas crianças de 0 a 6 anos matriculadas nestas instituições” (Brasil, 2006, p.19).

Além disso, com a realização de tais reuniões, as unidades escolares mostram sua intenção de criar vínculos com as crianças e suas famílias. De acordo com Freitas (2022, p. 34), “o trabalho estruturado, com reuniões frequentes, entre os profissionais de educação e os familiares” está entre as experiências escolares de apoio ao estabelecimento e fortalecimento de laços e vínculos.

O oitavo foco se relaciona a haver **conversas planejadas com os estudantes sobre a transição**. Das dez professoras entrevistadas, oitenta por cento afirmaram conversar com os alunos sobre a mudança pela qual irão passar, embora cada uma encontre seu próprio tempo e sua melhor maneira de fazê-lo, o que indica já de início que essa não é uma ação planejada.

“É [...] essa que eu falei [...] eu faço uma roda, coloca a lista, falo pra eles que escola que eles vão, não, não um planejamento, quando chega o papel avisando, aí eu sento com eles e falo [...] que eles vão mudar” (P1);

“Sim, principalmente agora no finalzinho, depois do segundo semestre a gente já começa a prepará-los pra isso” (P2);

Planejadas, não. A gente faz muito na toda de conversa assim, né. Quando, agora quando veio o papel, né, de onde cada um iria, aí na roda de conversa, porque os pais já comentaram com eles, então durante a roda nós conversamos sobre isso, como seria essa mudança [...] (P3).

“Sim” (P4; P5);

“Sim, a gente conversa sim com eles” (P7);

“Sim, a gente vai fazendo essa adaptação, a roda de conversa, explorando o que eles já conhecem sobre o ambiente, [...]” (P8);

“Sim, no início do ano sim, que eles puderam contar como era, que eles tudo que eles gostavam de lá e aqui também, né?” (P9).

“Sim, a gente sempre está conversando, né?” (P10).

Apenas uma professora disse não conversar com os seus alunos:

“Não” (P6).

O fato de a maioria das professoras conversarem com as crianças sobre a sua mudança, seja em rodas de conversa, ou de forma adaptada, ou de qualquer outra forma soa como positivo, pois, conforme asseveram Lopes e Ribeiro (2018), o momento de transição não deve ser exato e preciso:

A transição entre ciclos deve ser vista e sentida pela criança como uma oportunidade para crescer, aprender coisas novas e ganhar um novo estatuto. O processo de transição implica ir para um local desconhecido, prosseguir, evoluir e crescer, permitindo adaptar-se a algo novo. Este processo é complexo e não pode ser visto como um acontecimento pontual, pois implica a perda de algo conhecido e,

simultaneamente, a integração da criança num contexto desconhecido [...] (Lopes; Ribeiro, 2018, p. 756).

Para as autoras, o diálogo com as crianças é fundamental para a conquista do sucesso na etapa subsequente:

[...] o educador deve conversar com as crianças sobre o seu processo de transição, dando oportunidade a todo o grupo de partilhar as suas expectativas e dúvidas sobre o ciclo subsequente. O diálogo com o educador, em que este transmite uma visão positiva sobre a nova etapa [...] é fundamental para a entrada com sucesso na etapa seguinte (Lopes; Ribeiro, 2018, p. 759).

Destaca-se que a conversa com os alunos se torna ainda mais fácil e definida, pois as professoras disseram ter acesso ao relatório de indicação do local de destino de suas crianças:

“Sim, a lista fica na sala” (P1);

“Sim. A gente tem acesso à lista” (P2);

“Sei” (P3);

“Sim, porque nós temos acesso ao prontuário” (P4; P9);

“Sim” (P5);

“A maioria veio aqui da creche do [nome da escola]” (P6);

“Sim, a gente lê sempre os relatórios (P10).

“Todas, todas, não. Algumas é porque eu estou me inteirando ainda. Dos prontuários. Mas eu sei que não são todos da mesma não” (P7);

“Eu sei que a maioria veio da escola, da, da escola [nome da escola], e alguns outros de outra que aí eu já não conheço, né!” (P8).

Pelas falas das docentes, verifica-se que as conversas acontecem de várias formas, em tempos diversos e, então, da parte da unidade escolar, torna-se importante a formalização desse procedimento como algo inerente ao momento da transição, já que as crianças são os sujeitos principais desse evento:

Envolvimento das crianças – As crianças são as protagonistas do processo e o seu papel e expectativas positivas podem ser decisivos para o sucesso da transição. Assim, o/a educador/a poderá:

– *Conversar com as crianças sobre a transição* – dado que as crianças sabem que irão transitar [...], será importante que o/a educador/a proporcione a todas (e não só às mais velhas) oportunidades de dialogarem sobre o assunto, de explicitarem as suas expectativas e de colocarem perguntas sobre o que gostariam de saber sobre o ciclo

seguinte, de forma a confrontar o que cada uma pensa e sabe sobre essa nova etapa, e esclarecer as suas interrogações. O modo como o/a educador/a participa neste diálogo, apresentando positivamente a nova etapa, apoia as crianças a sentirem-se mais confiantes face à transição (Silva; Marques; Mata; Rosa, 2016, p. 104).

No nono e último foco das percepções das professoras sobre a transição da creche para a pré-escola está a sua ideia sobre a **importância da existência de um projeto de transição** nas suas escolas, isto é, se gostariam que tivesse sido feito um. Todas as dez docentes disseram que sim:

“Eu acho importante, né, porque a criança, ela não chega assustada” (P1);

“Sim, com certeza” (P2);

“É [...] seria interessante, né, bem interessante [...]” (P3);

“Era bom, seria bom” (P4);

“Era bom, seria bom” (P5);

“Sim” (P6);

“Sim, alguma coisa, né [...]. É bom, né!” (P7);

“Eu acho importante, [...]” (P8);

“Sim, com todos seria interessante, né” (P9);

“Ah, eu acho importante, [...]” (P10).

Com tais falas, percebe-se que, de modo geral, independentemente de haver um projeto específico de transição da creche para a pré-escola nas suas unidades escolares, a percepção das dez professoras entrevistadas é de que isso é importante.

Diante da importância que elas atribuem à existência de um projeto de transição, verifica-se que todas entendem que a mudança deve ocorrer sem indicativos de grave ruptura, e com organização de ações que, no caso, se não estabelecidas desde a SME, o que entendemos ser necessário, podem e devem ser organizadas pelas próprias unidades escolares.

Assim, a existência de um projeto específico de transição da creche para a pré-escola apoiaria o sucesso da criança, em um clima de liberdade e segurança (Oliveira, 2007), bem como o exercício dos direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Brasil, 2017).

Ademais, a percepção das docentes sobre a importância da existência de um projeto específico de transição vai ao encontro das orientações da BNCC (embora relacionadas mais especificamente à transição da pré-escola para o Ensino Fundamental) de que “Realizar as necessárias adaptações e articulações, [...], para

apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso” (Brasil, 2017, p. 59).

Ao pensarem sobre o quão importante é ter um projeto de transição nas suas escolas, as docentes concordam com Oliveira (2007) de que o clima desse momento de mudança se tornaria de mais segurança e liberdade, pois as crianças teriam “sua atenção dirigida para aspectos significativos do meio [...], na grande aventura de conhecer” (Oliveira, 2007, p. 17).

Consideradas as percepções das professoras participantes da pesquisa sobre o evento da transição da creche para a pré-escola, a próxima subseção tratará das percepções dos familiares das crianças envolvidas nesse processo.

4.4 Da descrição e análise dos dados levantados pelas entrevistas com os familiares das crianças envolvidas no momento de transição 2022-2023

No caso dos familiares (F), a grande categoria é a das suas percepções, com a análise explicitada em subdivisões, como no caso das gestoras e das professoras, determinadas pelos focos das perguntas realizadas com esses participantes, quais sejam:

- (i) percepções dos familiares sobre as ações realizadas pela creche e pela pré-escola para a transição das crianças;
- (ii) expectativas e sentimentos dos familiares na transição da creche para a pré-escola;
- (iii) as expectativas e sentimentos das crianças na transição da creche para a pré-escola;
- (iv) os impactos da mudança da creche para a pré-escola no cotidiano dos familiares e crianças e
- (v) a(s) diferença(s) entre o trabalho realizado com as crianças na creche e na pré-escola.

O momento de transição da creche para a pré-escola representa uma mudança não somente para as crianças, mas também para os familiares.

Nesse sentido, com relação ao primeiro foco, o das **percepções dos familiares sobre as ações realizadas pela creche e pela pré-escola para a transição das crianças**, foi importante saber primeiramente se houve alguma reunião na escola para tratar do assunto.

Dos dez familiares entrevistados, oito responderam que houve reunião, embora, desses oito, dois não tenham comparecido:

“Sim, sim” (F3);

“Mas eu não compareci” (F4);

“Sim” (F5);

“Sim, teve, mas eu não consegui participar” (F6);

“Teve a última reunião da da creche que ele estudava [...]” (F7);

“Se eu não me engano, sim” (F8);

“Ah, tá, ela falou comigo. Teve” (F9);

“Houve” (F10).

Dois participantes disseram não ter havido reunião:

“Não” (F1);

Só comunicaram mesmo” (F2).

Essa constatação é favorável, por atender ao que está posto desde a LDB sobre o compromisso da escola em sua relação com a família: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996, cap. II, seção II, art. 29).

Além disso, as falas dos familiares confirmam o direcionamento das escolas a partir do que está colocado no RCNEI: “Quando há um certo número de crianças para ingressar na instituição, pode-se fazer uma reunião com todos os pais novos para que se conheçam e discutam conjuntamente suas dúvidas e preocupações (Brasil, 1998 , p.80).

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2010, p.17), a própria proposta pedagógica das escolas deve garantir a responsabilidade das unidades escolares de “compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”.

Nessa perspectiva, a afirmação dos pais sobre ter havido reunião própria para tratar da transição indica determinada preocupação das unidades escolares com relação à ocorrência de um momento de transição sem sobressaltos. De acordo com Freitas (2022, p.31), “Uma transição gradual, preparada, devidamente apoiada e partilhada entre os diversos intervenientes (pais, agentes educativos e crianças) são aspetos imperativos no sucesso do processo de mudança”.

Além disso, a proposta de uma reunião no contexto da transição se torna uma aposta dos pais sobre os acontecimentos futuros pelos quais seus filhos passarão e, ao contrário, a falta de informação por parte da escola pode gerar incômodo e insegurança aos familiares (Coelho, 2011).

Em continuidade, ainda nesse primeiro foco, a despeito da realização de reunião com os familiares, foi-lhes perguntado se receberam orientação da escola atual de sua criança, antes do primeiro dia de aula. Dos dez entrevistados, oitenta por cento disseram que sim, incluindo um deles cuja orientação foi dada à esposa, e vinte por cento, que não:

“Eles falaram sobre a bolsinha dele, da mochila, que era pra mandar no caso duas muda de roupa e uma roupa de frio, se no caso fizesse frio. Só.” (F1);

“Aqui? Os horários, né, certinho, da entrada e tudo (F2);

Foi só pra em questão de faltas mesmo e só isso” (F3);

“Aqui, no caso? A mesma coisa, mesmo sobre a independência que eles ia ter que começar a ir no banheiro e se limpar sozinho, [...]” (F5).

“Aqui? Sobre...ah...as regras da escola” (F6);

“Foi minha esposa que veio” (F8).

“Teve. [...] sobre o que, né, o que vai usar na escola” (F9);

“Recebi. Ah... falaram do uniforme, falaram da lancheirinha que não pode faltar” (F10);

“Não participei da reunião, então [...]” (F4);

“De orientação não não me recordo” (F7).

Essa iniciativa da unidade escolar de orientar os familiares antes do período letivo está consoante ao que está posto no Parecer CNE/CEB nº 20/2009, qual seja:

Um ponto inicial de trabalho integrado da instituição de Educação Infantil com as famílias pode ocorrer no período de adaptação e acolhimento dos novatos. Isso se fará de modo mais produtivo se, nesse período, as professoras e professores derem oportunidade para os pais falarem sobre seus filhos e as expectativas que têm em relação ao atendimento na Educação Infantil, enquanto eles informam e conversam com os pais os objetivos propostos pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e os meios organizados para atingi-los (Brasil, 2009, p. 13).

A própria Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 1994) corrobora a importância da articulação das unidades escolares com a família, no nível das orientações primordiais relacionadas às crianças:

A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas (Brasil, 1994, p. 14).

De acordo com Assis, Carla e Soares (2015, p.2), o contato com as famílias deve ser enfático na educação infantil, dada a tenra idade das crianças nesse período escolar:

Pela particularidade de atender crianças muito pequenas, parte-se do pressuposto de que a interação da família com as creches e pré-escolas seja mais enfática do que nas demais etapas escolares. O intercâmbio entre as duas instâncias está presente seja nos contatos informais, nas reuniões trimestrais, nos plantões pedagógicos, projetos didáticos, nas conversas na chegada e na saída da escola, dentre outras. Isto alcança a prática cotidiana dos professores e expressa a corresponsabilidade de ambas as partes no que se refere a educação das crianças (Assis; Carla; Soares, 2015, p.2).

Na continuação desse primeiro foco, ainda foi perguntado aos familiares sobre que tipo de orientação gostariam de ter recebido na chegada da criança à escola. Dos dez entrevistados, cinquenta por cento disseram que a forma como foram recebidos foi tranquila:

“Na chegada? Não, pra mim foi tudo bem” (F2);

“Ah [...] acho que foi tranquilo. Foi tranquilo foi” (F3);

“Pra mim foi tudo normal” (F4);

“Ai o que eles trataram com a gente foi bem assim bem bacana” (F5);

“Ah [...] eu pra mim está tudo bem (F9).

Dos outros cinquenta por cento restantes, dois disseram não saber, e três (F6; F7 e F10) tinham expectativas próprias, cujas respostas apresentadas indicaram não terem sido atendidas, embora tenham recebido as mesmas orientações que os demais:

“Não sei responder” (F1);

“Não sei dizer” (F8);

“Ah [...] talvez uma entrevista, né? Pessoalmente” (F6);

“Pessoal perguntando [...]” (F7);

“Pra mim eu queria que ela acostumou demais com a professora de lá, né? Mas sofreu um pouquinho porque a professora de lá era muito amada com ela, ela acostumou aqui, agora já não quer faltar mais” (F10).

De todo modo, a fala dos familiares sobre terem recebido orientações e, mais ainda, de maneira tranquila, subentende que as unidades escolares trabalharam com a ideia de acolhimento das famílias, conforme está direcionado no Parecer CNE/CEB nº 20/2009: “O trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, [...]” (Brasil, 2009, p.13).

Da mesma forma, essa ação se articula com as DCNEI, que preconizam “A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Brasil, 2010, p.19), e isso ficou demonstrado na tranquilidade com que os familiares dizem ter recebido as orientações iniciais.

Igualmente, as orientações recebidas pelos familiares, como está posto pelas falas, vão ao encontro do que asserta Franco (2009, p. 27) de que “A Educação Infantil voltada para uma concepção de direito da criança evidencia uma negociação constante entre autoridades, educadores e famílias das crianças, no sentido de preservar esses direitos”.

De acordo com Coelho (2011, p.25), as orientações da escola aos familiares são importantes e se tornam fundamentais, na medida em que “Os pais adotam as situações vivenciadas por outras pessoas e criam expectativas boas ou ruins, a depender de cada caso, para o futuro do seu próprio filho”.

Tais expectativas podem não condizer necessariamente com a realidade do momento de transição e, segundo a autora, “demonstram ser construções individuais dos próprios familiares, ou por situações vivenciadas, ou algo de caráter do senso comum, que se escutou de uma irmã, da vizinha ou de outra fonte” (Coelho, 2011, p. 25); daí a importância de um processo de comunicação bem estabelecido entre a escola e os familiares.

Como a maioria das famílias participou dos direcionamentos dados pela unidade escolar, foi interessante lhes perguntar, na sequência desse foco de percepções sobre as ações realizadas pela creche e pela pré-escola, como suas crianças foram recebidas na escola, se tinham esse conhecimento para compartilhar.

Dos dez entrevistados, sete responderam que elas foram bem recebidas, o que indica que tinham conhecimento a respeito da recepção de seus filhos na escola:

“Super bem” (F1);
“Foi bem também” (F2);
“Foi bem, foi bem...” (F3);
“Sim. Foi super paciente, porque ele chorou muito, porque ele não se adaptou no começo” (F5);
“Muito bem” (F7);
“Diz ela que foi bem” (F8);
“Porque meu esposo que traz. Eu só busco. Mas ele falou que foi tudo bem” (F9).

Os três restantes disseram não saber, sendo que um deles completa que, embora não saiba, a criança gostou:

“Ainda não!” (F6);
“Não, não sei” (F10);
“Não, mas ele amou” (F4).

Na mesma linha, na intencionalidade de saber as expectativas dos familiares sobre a recepção de seus filhos na escola, foi-lhes questionado, já na sequência, como gostariam que sua criança fosse recebida. Dos dez participantes, oitenta por cento tiveram expectativas positivas e, nesse caso, como eles já sabiam como tinha sido a chegada de suas crianças na escola, houve concordância entre o que esperavam e a realidade encontrada:

“Ah [...] com carinho, muito amor” (F1);
“Ah [...] eu acho que do jeito que ele foi recebido foi muito bom. Ele adorou!” (F2);
“Ele foi do jeito que eu queria, foi, foi recebido do jeito que eu queria” (F3);
“Bem recebida” (F5);
“Sim, do jeito que eu queria que ele foi recebido ele foi, né! Com bastante atenção, com bastante carinho” (F7);
“Ai, bem, né! Bem tratada” (F8);
“Bem” (F9);
“Com carinho, atenção” (F10).

Os dois restantes se dividiram em suas falas. Um disse não saber, e o outro tinha uma expectativa dentro da normalidade:

“Não sei” (F4);
“Ah [...] normal, como qualquer outra criança” (F6).

Logo, ao saberem como aconteceu a recepção de suas crianças e terem expectativas coincidentes com a realidade, fica demonstrado o que descreve o Parecer CNE/CEB nº 20/2009: “O importante é acolher as diferentes formas de organização familiar e respeitar as opiniões e aspirações dos pais sobre seus filhos” (Brasil, 2009, p.13).

E nesse processo de acolhimento, esse mesmo Parecer também asserta sobre a importância da relação da própria criança com a escola:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (Brasil, 2009, p.14).

Nessa perspectiva, importa ressaltar a visão de Kissmann (2014, p. 27) sobre a relação família-escola:

Quando a família entrega seu filho à escola, acredita que eles serão atendidos em suas necessidades básicas. A escola espera que a família se comprometa, se envolva e colabore com o trabalho que desenvolve. Estas expectativas implicam disponibilidade para construir uma relação de confiança e respeito mútuo, diálogo, troca de informações (Kissmann, 2014, p.27).

De forma complementar, Coelho (2011, p. 26) aponta que “há muito que se ouvir dos pais para poder olhar para as especificidades desse período que tende a ser sensível para todos: pais e crianças”.

Com isso exposto, passa-se agora para o segundo foco das entrevistas com as famílias, sobre as **expectativas e sentimentos dos familiares na transição da creche para a pré-escola**.

Nesse foco, a primeira pergunta realizada aos familiares foi se eles se sentiram inseguros em algum momento da mudança de nível de seus filhos. Dos dez entrevistados, sessenta por cento responderam não ter tido sentimentos de medo e/ou insegurança:

“Não, eu ouvi muito bem daqui da escola, né” (F2);

“Não” (F3; F4; F7);

“Não, momento algum” (F5);

“Não, não, não” (F8).

Os quarenta por cento restantes se dividiram entre ter sentido um pouco de insegurança e até mesmo tristeza:

“Um pouco” (F6);

“Olha, eu fiquei triste por esse motivo só de ele não conhecer ninguém, né? E aí ele ficou, chorou um pouco no começo. Essa semana ele está mais tranquilo. Mas a semana passada ele chorou todos os dias” (F9);

“Sim” (F1; F10).

Parece interessante que a maioria dos familiares não tenham se sentido inseguros e/ou tristes o bastante, pois esse dado indica que as propostas pedagógicas das escolas certamente se dirigem pelo que está posto pelas DCNEI: “A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (Brasil, 2010, p.19), como já citado.

No entanto, o sentimento de tristeza e/ou insegurança por parte dos familiares nesse momento é natural: “O ingresso das crianças nas instituições pode criar ansiedade tanto para elas e para seus pais como para os professores” (Brasil, 1998 , p.79).

De forma resumida, Freitas (2022) asserta que o momento de transição é para ser tranquilo e até indica o que é necessário para que assim seja. Pelas respostas dos familiares, parece que as escolas pesquisadas conseguiram compreender essa essência, apesar de não possuírem um projeto intencional de transição das crianças da creche para a pré-escola:

A transição educativa é, evidentemente, uma passagem que deve ser vivenciada o mais naturalmente possível, evitando quaisquer sobressaltos. Para que tal se suceda, é fundamental que todos os envolvidos neste processo comuniquem entre si e se entremudem, para assegurar uma transição suave e tranquila, por parte de quem a enfrenta (Freitas, 2022, p.114).

De agora em diante, o foco analisado será o terceiro, dentro das percepções familiares, que se relaciona a saber sobre as **expectativas e sentimentos das crianças na transição da creche para a pré-escola.**

Foi perguntado aos familiares sobre como a criança se sentiu ao mudar da creche para a pré-escola. Dos dez entrevistados, trinta por cento responderam que as crianças se sentiram felizes:

“Bem, super bem” (F1);

“Muito feliz” (F2);

“Ficou feliz” (F4).

Cinquenta por cento relataram que suas crianças tiveram um sentimento de tristeza, sendo que, desses, em dois casos elas logo entenderam o momento e voltaram à normalidade:

“Ah [...] ele sentiu bastante” (F9);

“Ficou um pouco triste por causa que eu tenho um casal de gêmeos e ela é, deu uma regredida, tá até falando meio tortinho [...]” (F10);

“Ah [...] ele ficou meio assim, até hoje ele ainda fala da outra” (F2);

No começo ele ficou triste por causa das professoras, que ele tava bem apegado às outras duas, né? Só que agora ele tá bem assim acostumado. Principalmente com a da tarde. Ele fala que ele adora a professora [nome da professora]. Nossa ele fala nossa ‘mamãe ela é tão linda’, ele é galanteador (F5);

“Ele estranhou um pouquinho, que no primeiro dia que eu vim falar, ‘mãe essa não é a minha escola, minha escola é a outra’. Mas se adaptou rapidinho” (F7);

Somente vinte por cento dos familiares disseram que os sentimentos de suas crianças ficaram dentro da normalidade:

“Normal” (F6; F8).

A questão das expectativas e sentimentos das crianças no período da transição da creche para a pré-escola traz para a unidade escolar uma responsabilidade muito grande de auxiliá-las a ultrapassar os desafios emocionais comuns dessa época. Rinaldi (2013, p. 125, *apud* Piva, 2019, p.125) argumenta que “os ambientes físico e psicológico são definidos reciprocamente para dar às crianças uma sensação de segurança, que deriva do sentimento de serem bem-vindas e valorizadas”. Tal deve ser a preocupação das escolas nesse momento.

Nesse pressuposto, a escola deve estar atenta para ser acolhedora o tempo todo, de modo a que a transição seja leve, assim como as expectativas e sentimentos das crianças. Por esse motivo Formosinho, Monge e Oliveira-Formosinho (2016, p.08) definem que “[...] a qualidade das transições depende dos contextos e dos processos de acolhimento”.

Assim, no rol das expectativas e sentimentos das crianças nesse momento da transição da creche para a pré-escola e, também, para saber a relação dialógica das famílias com as crianças, foi perguntado aos familiares sobre quem teria comunicado

o estudante sobre a mudança da creche para a pré-escola. Em noventa por cento dos casos foram as próprias famílias as responsáveis por essa comunicação; em apenas um caso foi a professora:

“Eu, mãe” (F1);

“Eu, eu que avisei, conversei certinho...” (F2);

“Eu” (F3; F4);

“Eu mesma” (F5; F6);

“A minha esposa” (F8);

“Os pais. Eu e o pai dele conversamos com ele, né” (F9);

“Eu que avisei que aqui é, é criança é maior” (F10);

“A professora” (F7).

A estatística desses dados corrobora o fato de que “Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas” (Brasil, 2009, p.77).

Ademais, a constatação de que os pais comunicaram seus filhos sobre a mudança de nível pressupõe consonância com a BNCC: “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais” (Brasil, 2017, p. 36-37).

Ainda no que tange às expectativas e sentimentos das crianças quanto ao momento da transição, Coelho (2011, p.17) traz que os anos da educação infantil correspondem a “um período de sucessivas mudanças no desenvolvimento de crianças pequenas. Mudanças essas, que abrangem as esferas físicas, cognitivas e emocionais e merecem grande ênfase”. Por esse motivo a autora destaca a importância do aspecto social da criança na escola:

[...] que o relacionamento social ganha grande status; intensificando-se em suas vidas, novas pessoas fora do ambiente familiar são tomadas como referências e passam a familiarizar-se com novos espaços físicos, como a escola em que estão estudando. Suas experiências mudam em praticamente todos os âmbitos de sua vida (Coelho, 2011, p. 17).

Logo, entendendo-se que o momento de transição também pode gerar ansiedade e insegurança e, por conseguinte, operar uma mudança de comportamento

nas crianças, foi perguntado aos familiares sobre eles terem percebido algo diferente com elas, quando do ingresso na nova unidade escolar, já que isso também se relaciona com as expectativas e sentimentos infantis nesse momento de transição da creche para a pré-escola.

Dos dez entrevistados, setenta por cento responderam não ter percebido qualquer mudança de comportamento, ou outra:

“Não” (F1; F3; F4; F5; F7);

“Não! Ai, só a hora de entrar que ainda ele tá meio receoso, sabe, mas ele entra, igual agora, né!” (F2);

“Não. Não mudou não” (F9).

Os três restantes, que perceberam alteração de comportamento em suas crianças, quando da mudança de unidade escolar, responderam:

“Sim. A agressividade, ele era mais agressivo na outra escola” (F6);

“Ah... todos, tipo assim um pouco ela mudou. Ela fala mais, gesticula mais, chega em casa e já fala o que aconteceu” (F8);

“Ficou meia meia nojen [...] meia chatinha, meia enjoada” (F10).

No caso dessa pesquisa, como se viu, a maioria dos familiares relataram não ter percebido alterações; daí a importância de tanto a escola como a família estarem “disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar” (Brasil, 1998, p.84).

De modo geral, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 já antecipava a importância da observação do comportamento das crianças:

A observação sistemática, crítica e criativa do comportamento de cada criança, de grupos de crianças, das brincadeiras e interações entre as crianças no cotidiano, e a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.), feita ao longo do período em diversificados momentos, são condições necessárias para compreender como a criança se apropria de modos de agir, sentir e pensar culturalmente constituídos (Brasil, 2009, p.17).

E essa observação se torna tanto mais importante no momento de transição, conforme indica Freitas (2022, p.32):

Os processos de transição entre níveis educativos pressupõem um grande esforço e adaptação por parte daqueles que o vivenciam, constituindo momentos de fragilidade para as crianças. A entrada num novo ciclo nem sempre é encarada de forma positiva, pelo que é crucial pensarmos, analisarmos e refletirmos sobre esta passagem, no

sentido de atenuar acontecimentos que coloquem em causa o desenvolvimento e a aprendizagem dos protagonistas desta ação e que poderão comprometer o processo de ensino-aprendizagem (Freitas, 2022, p.32).

O quarto foco de análise na grande categoria das percepções dos familiares sobre a transição das crianças da creche para a pré-escola é saber sobre os **impactos da mudança da creche para a pré-escola no cotidiano das famílias e crianças**.

Para tanto, foram organizadas questões que abordam situações comuns do dia a dia dos adultos e crianças envolvidos nesse momento, sobretudo porque a mudança de nível de ensino vem acompanhada, muitas vezes, da mudança de escola, isto é, de prédio escolar. Esse é o caso em que a creche é uma etapa única de determinada instituição.

Então, a primeira pergunta realizada para os familiares foi sobre como se deu essa mudança de escola para ambos, isto é, para a criança e o grupo familiar. Entre os dez entrevistados, cinquenta por cento disseram ter sido boa:

“Boa” (F1);

“Pra mim e pra ele? Ah [...] essa mudança foi boa. Foi!” (F2);

“Muito boa. Muito boa” (F3);

“Eu achei bom, porque lá na outra escola, ele vinha às vezes meio triste, não sei o que passava cem por cento lá sabe?” (F6);

“Pra mim foi bom. Por causa que é [...]. Foi bom porque ela tem que crescer, né?” (F10).

Para os demais cinquenta por cento, as respostas se dividiram entre ter sido normal/igual e diferente, no caso, apenas para a criança, mas não para a família:

“Normal” (F4; F9);

“Foi normal, foi de boa” (F7).

“Ah [...] mais ou menos que a outra, vamos dizer assim (F8);

“Ó, eu tô sentindo que ele tá mais cansado. Acho que ele tá cansando mais. Eu sinto isso mais dele, né! Pra mim tá a mesma coisa. É praticamente o mesmo horário” (F5).

Como a metade dos familiares relaram mudanças ocorridas nesse momento, destaca-se que as escolas devem orientar as famílias de acordo com a proposta da BNCC, no sentido de aprender e superar desafios:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (Brasil, 2017, p. 37).

Para mais, a escola e a família precisam entender conjuntamente esse momento, como sendo de observação e cuidado, na “perspectiva de atenção ao outro, de integração entre a dimensão cotidiana e a existencial do ser humano”, porque o cuidado “é um caminho central na concretização da creche como espaço de vida” (Guimarães, 2008, p.54, *apud* Piva, 2019, p.201). Além disso, “como em todas as mudanças, há fatores de risco que precisam ser refletidos e minimizados” (Cardona, 2014, p.314).

Na sequência, a pergunta aos familiares foi sobre as modificações no contexto familiar, pela localização da escola atual da criança, sobretudo pela questão da proximidade e necessidade de deslocamento, por exemplo, que pode impactar na rotina das famílias. Dos dez familiares entrevistados, sessenta por cento disseram não ter havido mudança:

“Não” (F1; F9);

“É a mesma distância” (F2);

“Não, é perto de casa” (F4);

“Não. É mais perto” (F7);

“Não, é quase a mesma coisa” (F8).

Os quarenta por cento restantes sofreram algumas complicações:

“É que eu agora moro no [nome do Bairro], eu tô em processo de mudança pra cá, a gente só está esperando religar a energia da casa, então vai ficar mais perto” (F3);

“Ah [...] é, é pouquinho coisa de de longe [...] um [...] um [...] né [...] não é muito não” (F5);

“Sim, mais perto, só é [...] atrapalhou a questão do horário, porque eu queria integral, o dia todo, por causa do meu trabalho” (F6);

“Atrapalhou que eu tenho um casal de gêmeo pra levar tudo junto num lugar só, agora eu estou numa correria você nem imagina pra lá e pra cá” (F10).

Da mesma maneira, o horário de entrada e de saída também pode ser um complicador, quando da necessidade de mudança de escola. Sendo assim, os familiares foram questionados sobre se o horário de entrada e de saída tinha

continuado o mesmo. Dos dez entrevistados, setenta por cento responderam que ocorreu alguma mudança, senão na totalidade dos horários, pelo menos em parte:

“Não, não! Lá eu pegava ele das quatro e meia às cinco, aí quando eu trabalhava, chegava muito tarde, até às seis eu conseguia pegar ele lá. Aqui acho que é até às cinco horas” (F2);

“Não. Porque aqui é só meio período que ele tá. E lá era o dia inteiro. Pra mim era melhor” (F4);

“Ó só o da entrada que é o mesmo horário que é o horário das sete, dos dois era a mesma, só que da saída lá, saía quatro e meia, aqui sai cinco” (F5);

“Lá ele ficava o dia todo. Aqui fica meio período, à tarde” (F6);

“Não, ele entrava de manhã, sete hora e saía cinco. Agora ele entre meio-dia e sai dez pra cinco” (F7);

“Sim, só a saída aqui não, que é bem mais cedo. Lá ela saía seis horas. Aqui até acho que é cinco horas, acho que é uma coisa assim” (F8).

“Não, aqui sai um pouco mais cedo, mais tarde, lá era mais cedo” (F10).

Os trinta por cento restantes falaram que o horário foi mantido:

“Sim” (F1; F3);

“Tudo bem. Os mesmos” (F9).

Como adendo, nessa questão do horário se deve destacar que, na creche, as crianças ficavam o período integral; na pré-escola, algumas delas passaram a estudar em período parcial, de acordo com os critérios estabelecidos pelas unidades escolares para as matrículas. Nesse caso, tornam-se ainda mais importantes as ações de acolhimento, inclusive para as famílias, tendo em vista que, para muitos alunos, além da mudança de nível, existe uma modificação pontual de horário escolar.

Nesse sentido, na chegada à pré-escola, o acolhimento deve ser a primeira ação de caráter intencional da unidade escolar, conforme está posto pelas DCNEI (Brasil, 2009):

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil, no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas (p.14).

Outrossim, as famílias também precisam se sentir apoiadas pelas instituições, diante das modificações, para que possam proceder a sua organização familiar e, assim, dar condições à criança de continuar com tranquilidade o seu percurso educacional, com vistas a fazer valer os seus direitos de aprendizagem:

A perspectiva do atendimento aos direitos da criança na sua integralidade requer que as instituições de Educação Infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam (Brasil, 2009, p.13).

Ainda no nível dos impactos enfrentados pelas famílias no momento da transição, há a questão da alimentação, que também pode sofrer alterações, na vida da criança, por ocasião da mudança de escola. Assim, perguntou-se aos familiares se houve modificação na alimentação da criança. Dos dez entrevistados, oitenta por cento responderam não ter havido modificação:

“Não” (F1; F2; F3; F4; F6; F7; F8);

“A alimentação tá bem. Tô sentindo que ela tá tranquila. Ela gostou da comida daqui” (F10).

Os vinte por cento restantes acusaram ter havido mudanças alimentares:

“Sim. Ele tá bem mais seletivo, porque lá, é [...] na outra escola, ele ele comia, porque assim, ele não come arroz, não come feijão, não como macarrão, [...]” (F5);

“Então, elas falaram que ele está comendo o que ele comia lá, que era feijão, fruta” (F9).

Nessa lógica dos impactos, outra situação a considerar é o sono da criança, quando da mudança de escola. Os familiares foram questionados se houve modificação quanto ao sono **das crianças**. Dos dez participantes, sessenta por cento disseram que as crianças dormiam na outra escola e dormem nessa também:

“Dormia na creche e dorme na pré-escola” (F1);

“Dormia. E dorme aqui” (F2);

“Dormia lá, acredito que dorme aqui” (F3);

“Não. Dormia lá e dorme aqui” (F5);

“Diz ela que dorme. Lá dormia também” (F8);

“Dormia, aqui também diz que dorme” (F9).

Dos demais quarenta por cento, apenas um disse não ter havido mudança; os três restantes relataram não saber sobre as modificações ocasionadas no sono das crianças:

- “Dormia lá, não dorme aqui”* (F4),
“Não ouvi falar também não, porque na outra escola ele não dormia” (F6);
“Na creche ele dormia na parte da tarde, aqui eu não sei se ele dorme, né?” (F7);
“Não sei se ela dorme aqui. Lá ela dormia” (F10).

E, para terminar o aspecto dos impactos, os familiares foram questionados sobre as mudanças em relação aos materiais solicitados. Dos dez entrevistados, oitenta por cento responderam não ter havido solicitação de material:

- “Não. Não solicitou material nem aqui, nem lá”* (F1);
“Não, material, não” (F2);
“Não pediu, não pediu” (F3);
“Não, não pediram nada” (F4);
“Não. Os mesmos materiais de de higiene mesmo, coisa pessoal. Solicitaram lá e aqui também” (F5);
Então, não sei por que ainda não me mandaram nenhuma listinha, porque na outra escola eles mandavam. “Não recebi listra ainda” (F6)
“Não. Nenhuma solicitou” (F7);
“Não” (F9).

Dos dois restantes, um pai disse não ter havido modificação, embora tenha sido solicitado, e o outro indicou alteração:

- “Não, mas com a minha esposa solicitou”* (F8);
“Ah...um pouquinho, né? Um pouquinho que a mais de lá” (F10).

Para melhor entendimento dos impactos causados no momento da transição da creche para a pré-escola, apresenta-se a Tabela 4, elaborada a partir dos questionamentos realizados com os familiares sobre situações comuns do dia a dia das famílias (distância da escola; horário da escola atual; alimentação da criança; sono da criança; solicitação de materiais), que podem sofrer alterações nessa fase de mudança de nível de ensino e/ou unidade escolar:

Tabela 4 – Impactos do momento da transição da creche para a pré-escola

Aspecto impactado	Criança/ Grupo familiar
Distância da escola atual	40%
Horário da escola atual	70%
Alimentação da criança	20%
Sono da criança	10%
Solicitação de materiais	20%

Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que, com exceção do horário da escola, os dados apresentados não são representativos de complicações na vida dos envolvidos, no momento da transição da creche para a pré-escola.

Tais dados podem servir de instrumento na atuação das unidades escolares que convivem com momentos de transição, “na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades” (Brasil, 1998, p.2). No entanto, o RCNEI afirma que outras instituições da sociedade, além da escola, precisam apoiar as famílias que porventura tiverem dificuldades com suas crianças, sejam de qualquer nível, no cumprimento do percurso educacional da creche e da pré-escola:

No geral, as famílias que porventura tiverem dificuldades em cumprir qualquer uma de suas funções para com as crianças deverão receber toda ajuda possível das instituições de educação infantil, da comunidade, do poder público, das instituições de apoio para que melhorem o desempenho junto às crianças (Brasil, 1998 , p. 84).

Como se vê, os desafios do momento de transição envolvem várias perspectivas, que se relacionam tanto com as crianças como com as famílias. E, como apontam Assis, Carla e Soares (2015, p.8), a escola deve estar atenta a todos eles:

Assim, a escola deve considerar os diversos contextos no qual as crianças estão inseridas e dessa forma atender as suas especificidades no processo educativo, refletindo sobre as realidades reais das famílias que estão envolvidas no âmbito educacional, logo a necessidade da interação entre ambas é indissociável (Assis; Carla; Soares, 2015, p.8).

Disso decorre a importância ainda maior da relação escola-família, como afirma Kramer (2002, p.13): “o trabalho conjunto escola-famílias é um dos maiores

desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que reflete uma problemática social mais ampla”.

Além disso, os dados apresentados acima podem servir de instrumento na atuação das unidades escolares que convivem com momentos de transição, “na busca de compreensão dos anseios, dilemas, desafios, visões, expectativas, possibilidades e necessidades das crianças, suas famílias e comunidades” (Brasil, 1998, p.2).

O quinto e último foco da grande categoria das percepções dos familiares foi sobre as **diferenças encontradas por eles no momento de transição da creche para a pré-escola**. Foi-lhes perguntado se veem diferença entre a creche e a pré-escola. Dos dez entrevistados, noventa por cento acreditam que, de alguma forma, são níveis de ensino diferentes:

“Sim. Ah [...] eu acho que é um pouquinho mais maduro, né, a creche é mais madura um pouquinho, né” (F1);

“Ah [...], sim, né, acho que cada uma tem uma diferença, né, de, da mudança, né, de, igual agora, ele se desenvolve bem mais outras coisas, né, a professora vai ensinar pra eles né! Ah... só no aprendizado deles depois, né, que vai ter” (F2);

“Sim” (F3);

“Sim. Na creche é a creche né? Aqui é a pré-escola onde ela vai aprender outras atividades, outras coisas (F4);

Sim, muita. Porque na creche eles são muito dependentes, né, eu falo que eles ainda são bebês na creche, né, então assim eles estão acostumados a gente tá ali cem por cento, né tão ali naquela fase mais manhosa, né, agora aqui não, aqui eles já são mais independente mesmo, [...] (F5);

“Sim, achei” (F6);

“Em tratamento vamos dizer assim? Acho que sim” (F8).

“Pra mim eu acho que sim” (F9);

“Eu acho” (F10).

Apenas um familiar não vê diferença alguma:

“Não, diferença nenhuma” (F7).

Esse posicionamento dos familiares denota sua falta de conhecimento sobre a função da creche e da pré-escola, bem como de sua real condição de serem duas sub-etapas do mesmo segmento.

Esse contexto, especialmente de achar que seus filhos somente aprendem no nível da pré-escola, contraria a BNCC, que admite a aprendizagem nos dois níveis, permeada pelo cuidar e educar:

[...] os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações e a brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2017, p.37).

Nesse respeito, percebe-se que, embora os familiares tenham participado de reuniões nas escolas de seus filhos e recebido determinadas orientações, suas falas indicam que é possível não ter sido explicitado a eles que, do ponto de vista legal, a creche e a pré-escola são níveis distintos; porém, inseridos no mesmo segmento, o da educação infantil, cuja finalidade é “o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a **ação da família** e da comunidade” (Brasil, 1996, art. 29).

Ademais, as respostas dos familiares fazem transparecer uma lacuna na sua relação com as unidades escolares, de modo a não conseguir compreender o trabalho de cada nível, em suas especificidades de função, já que “A Educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (Brasil, 2006, p.17).

Existem formas variadas de os familiares tomarem ciência do andamento das atividades nas instituições escolares de seus filhos. Como ressalta o RCNEI, “Existem oportunidades variadas de incluir as famílias no projeto institucional. Há experiências interessantes de criação de conselhos e associações de pais que são canais abertos de participação na gestão das unidades educacionais” (Brasil, 1998, p.78).

Em resumo, de acordo com o RCNEI (1998), as famílias podem tomar parte do cotidiano pedagógico, para entenderem a função das instituições da creche e da pré-escola, bem como conhecer o trabalho das professoras:

É possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos e demais atividades pedagógicas. Não só as questões culturais e regionais podem ser inseridas nas programações por meio da participação de pais e demais familiares, mas também as questões afetivas e

motivações familiares podem fazer parte do cotidiano pedagógico (Brasil, 1998 , p.79).

De forma geral, a escola, enquanto instituição educacional, “também pode exercer uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, encaminhando os mais diferentes assuntos” (Kissmann, 2014, p.28).

E, de acordo com Picanço (2012, p. 14),

É de extrema importância que se comece a dar mais atenção a esta parceria entre a escola e a família, pois é a partir dela que estão uns alicerces seguros para que os educandos e consequentemente alunos consigam desempenhar o seu papel de uma forma mais segura e motivada, tendo em vista o seu bom percurso e progresso na vida escolar e familiar (Picanço, 2012, p. 14).

Dessa maneira, na ideia de aproximar os familiares do cotidiano das escolas, torna-se importante que seja passado para eles que, em todos os níveis de ensino, especialmente na educação infantil, as diferenças são as identidades de cada etapa, conjugadas no rol das aprendizagens essenciais que as crianças devem adquirir, garantidas por meio de seus direitos de aprender:

1º As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, sequencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam:

I - a dimensão orgânica é atendida quando são observadas as especificidades e as diferenças de cada sistema educativo, sem perder o que lhes é comum: as semelhanças e as identidades que lhe são inerentes; [...] (Brasil, 2010, cap. II. art. 18, § 1º, inc. I).

Para Assis, Carla e Soares (2015, p.9), a relação família-escola apresenta características de sintonia:

As relações entre família e a escola na Educação Infantil apresenta uma particularidade: a sintonia, pois, [...] trata-se de crianças muito pequenas que demandam do espaço educacional uma função que vai além do educar, o cuidar. Portanto, reafirma-se a corresponsabilidade dos dois agentes educacionais (Assis; Carla; Soares, 2015, p.9).

No entanto, a despeito da sintonia, as autoras reafirmam a necessidade de entendimento dos limites de atuação de uma e de outra:

Os limites entre o papel da escola e o papel da família muitas vezes se confundem, é difícil encontrar a linha tênue que separa

efetivamente estas instituições. Por outro lado, as atribuições de educar e ensinar parecem ser bastante nítidas e atribuídas a família e a escola respectivamente (Assis; Carla; Soares, 2015, p.9).

Na sequência desse foco, para identificar as percepções dos familiares sobre o trabalho desenvolvido pelas unidades escolares propriamente dito, foi-lhes questionado sobre o fazer das professoras na creche e na pré-escola, no sentido de saber se viam diferenças no trabalho realizado por uma e por outra. Dos dez familiares entrevistados, oitenta por cento entenderam haver diferenças:

“Sim, com certeza” (F1);

“Com certeza! “Ah [...], sim, né, acho que cada uma tem uma diferença, né, de, da mudança, né, de, igual agora, ele se desenvolve bem mais outras coisas, né, a professora vai ensinar pra eles né” (F2);

“Acredito que sim. É que lá é mais creche, né? Tem uma rotina bem diferente, aqui, como é pré-escola, vai ter uma atividade melhor, mais pra idade deles” (F3);

“Sim. Aqui ele vai aprender alfabeto, vai começar, né, aprender, lá não, acho que não ensinava muito essas coisas” (F4);

“Ah [...], sim. Com certeza! Tem diferença sim. Ó, porque lá, lá igual eu falo, lá eu acho que elas cuidavam mais, né. Aqui elas tão ensinando, então, [...]” (F5);

“Ah [...] creio que sim, né? Talvez seja o ensinamento, né? Porque lá é uma creche, aqui já ele tá se preparando pro primeiro aninho, né?” (F6);

“Sim, vamos ver [...]. “Diferença...Eu acho, eu acho que sim. [...]” (F8);

“Eu acho! Acredito. Tem que ensinar um pouquinho mais de maturidade, né? Que lá era mais mais criançada, mais bebezinho, né?” (F10).

Dos vinte por cento restantes, um acha que não há diferenças, e o outro, que é igual:

“Ó, eu acho que, assim, não, diferente não, né... Eu acho que não, eu acho que são semelhantes, né?” (F9);

“Eu acho que será igual assim. Pouquinho. Acho que igual praticamente eles só só brinca agora, né? Não. Acho que elas trabalham da mesma maneira” (F7).

As respostas dos familiares deixam transparecer dúvidas quanto ao seu real conhecimento do que seja a creche e a pré-escola, como já dito, bem como do trabalho educacional desenvolvido por cada uma delas. Nesse sentido, as escolas devem permanecer atentas, para que suas orientações também sejam de

esclarecimentos a esse respeito. Por esse motivo, o RCNEI aponta e direciona a participação dos grupos familiares no contexto educativo das creches e pré-escolas:

[...] a participação das famílias não deve estar sujeita a uma única possibilidade. As instituições de educação infantil precisam pensar em formas mais variadas de participação de modo a atender necessidades e interesses também diversificados. Os pais também devem ter acesso à: • filosofia e concepção de trabalho da instituição; • informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências; • informações relativas à estrutura e funcionamento da creche ou da pré-escola; • condutas em caso de emergência e problemas de saúde; • informações quanto a participação das crianças e famílias em eventos especiais (Brasil, 1998 , p. 79).

Sendo assim, torna-se favorável que as unidades escolares pensem em estratégias para “Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade” (Freitas, 2022, p.12).

Além da pergunta sobre as diferenças entre o trabalho da creche e da pré-escola, também foi questionado aos familiares sobre perceberem diferença no dia a dia das crianças, nesse momento em que mudam de nível escolar e, às vezes, até mesmo de escola. Dos dez familiares entrevistados, seis disseram que o dia a dia das crianças continua o mesmo, ou seja, entendem não haver diferença com a mudança pela qual elas devem passar:

“Não” (F1; F2; F3; F7);

“Não, acho que não” (F8);

“Ah, eu acho que não, fica a mesma coisa” (F9).

Os outros quatro entenderam haver modificações no dia a dia das crianças no momento da transição:

“Sim” (F4);

“Como assim você fala? Sim. Eu acho que é isso mesmo. Aqui tem mais atividades mesmo escolar e lá eles mais brincava” (F5).

“Sim, achei” (F6);

“Ah, diferente, lá era mais bebezinha, né, aqui já tá mais [...]” (F10).

O cuidado com as crianças nesse momento deve partir da escola, com o apoio das famílias, para que elas possam ser atendidas nas suas necessidades, em ambos os contextos, e, com isso, fazer jus aos seus direitos de aprender. Então, “Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado

como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas” (Brasil, 2009, p.14).

Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento das crianças se dá pelo intercâmbio entre a escola e a família:

A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança (Brasil, 2009, p. 14).

Na continuidade, as entrevistas também intentaram saber não somente se os responsáveis perceberam diferenças no dia a dia das crianças, , no momento da transição, mas também se a própria criança relatou alguma modificação nesse período. Entre os dez familiares entrevistados, sete disseram que as crianças não relataram ter percebido diferenças, na comparação entre a creche e a pré-escola:

“Não” (F1; F2; F5; F7; F8; F10);

Não, ele só relata que ele fala que é creche suja não sei porquê. Ele fala isso. Quando ele se refere à creche que ele fala ‘mamãe nós vai pra creche suja’, mas eu acredito que é por conta da obra que está tendo na creche, e ele reparou isso que ele é bem detalhador (F3).

No entanto, três participantes relataram que as crianças perceberam diferenças:

“Sim” (F4);

“Sim. Sobre amigos” (F6);

“Ele falava que não queria vim na escola. A primeira semana foi complicada. Ele não queria vim. Essa semana ele já tá mais seguro. Falou de vim na escola ele ‘tudo bem, mamãe’” (F9).

Os dados que indicaram que os familiares não perceberam mudança no dia a dia das crianças, ao lado dos que mostraram que elas próprias não relataram modificações, faz justificar a natureza delas, posta pelo RCNEI:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que

possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio (Brasil, 1998, p.21).

Dessa forma, ao entender a visão dos familiares sobre o trabalho da creche e da pré-escola e identificar suas percepções sobre o momento da transição, tornou-se interessante verificar se as famílias conseguiam reconhecer o aprendizado das crianças no tempo da creche.

Então, perguntados sobre o que seus filhos aprenderam nos anos da creche, nove familiares conseguiram responder na perspectiva do desenvolvimento das crianças, cada um conforme seu entendimento:

“Ah, aprendeu umas brincadeira diferente, é [...] negócio de morro. Eu esqueci. Uma brincadeira de morro. E do elefante, do elefante colorido” (F1);

“Ah, ele chega em casa falando assim, né, que eu já tô orientando em casa, mas tem dia que ele chega falando assim ‘mãe, hoje eu me limpei sozinho [...] chega feliz, falando que escovou os dentes sozinho. E a escola ajudou nesse processo” (F2);

“Nossa muita coisa, aprendeu ir no banheiro sozinho, escovar o dente sozinho, várias coisas...” (F3);

Ó, lá na creche que nem vamos supor, eu acho que lá mudou muito o comportamento dele, por que antes, no começo ele não brincava muito em conjunto ele, tanto que ele elas fazem né aquela aquelas um resumo da criança quando entra, então ele brincava sozinho, ele não brincava com todo mundo, ele não cantava música, não dançava, aí agora no finalzinho, ele já tava já se vê a mudança pega do começo pro final, ele já tava dividindo os brinquedos, se o amigo caía ele ia lá ajudava, ele tava muito mais pró ativo, tava prestativo e carinhoso (F5).

“Eu acho que, ah, se adaptar com outras crianças, porque ele nunca se adaptou, né?” (F6);

“Aprendeu a brincar, a ser mais comportadinho, a guardar os brinquedo dele que ele deixava tudo bagunçado e ele aprendeu guardar” (F7);

“Nossa, nossa, é muita coisa. Ela desenvolveu bastante” (F8);

“Ah, ele aprendeu bastante. Porque agora a gente não lembra né?” (F9);

“Na creche ela aprendeu, aprendeu assim é [...] brincar mais, pouca coisa, mas aqui ela já tava indo mais pintar, fazer mais das coisas, entendeu?. Ficou mais com o lápis, caneta aqui pra ela já tá melhor já, ela tá falando” (F10).

Apenas um familiar não soube responder:

“Hum... Difícil falar, num sei o que ele aprendeu, né!” (F4).

Com tais dados, é possível entender que as escolas dessa pesquisa atendem ao pressuposto do Parecer CNE/CEB nº 20/2009 sobre o desenvolvimento das crianças no percurso da educação infantil:

Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional. Atividades realizadas pela professora ou professor de brincar com a criança, contar-lhe histórias, ou conversar com ela sobre uma infinidade de temas, tanto promovem o desenvolvimento da capacidade infantil de conhecer o mundo e a si mesmo, de sua autoconfiança e a formação de motivos e interesses pessoais, quanto ampliam as possibilidades da professora ou professor de compreender e responder às iniciativas infantis (Brasil, 2009, p. 7).

De posse da informação sobre a aprendizagem das crianças durante a creche, dada pelos familiares, foi-lhes perguntado, de modo complementar, sobre suas expectativas de aprendizagem, na fase da pré-escola que, no caso, seria a etapa seguinte. A maioria das respostas indicaram o desejo de crescimento das crianças, tanto cognitivo como comportamental, com exceção de um familiar que disse não saber o que esperar:

“Ele tá aprendendo a fazer o nomezinho dele. Ah, o ABC também ele sabe, o alfabeto” (F1);

Ah, agora ele vai desenvolver mais, né [...] ele precisa, nessa parte aprende a se desenvolver, a se limpar mesmo sozinho, tá aprendendo, né [...] se soltar um pouquinho dos amigos que ele é um pouquinho desinibido [...] se soltar mais. Ele é fechado, sabe [...] ele é (F2);

“Ah, mais a inteligência dele, apesar que ele ele já é inteligente, mais essa coisa de escola mesmo [...]. É isso [...]” (F3);

“Basicamente pra começar a ir pra escola, né? Alfabeto, tudo, as coisas do do ensino mesmo normal” (F4);

Eu acho que nem vamos supor, as letras, os números, agora ele focou no 22, “mamãe você tem 22 anos”? Então acho que agora ele tá aprendendo sobre números, então agora ele vai aprender bastante mesmo essa parte do alfabeto mesmo, que eu acho que vai ser né, é [...] posso dizer é o início pra escola (F5);

“Mais regras, regras. Que ele possa se desempenhar, ter mais atenção com as outras coisas né? Porque ele é bem inteligente, né?” (F6);

Agora? A ser mais comportado, ele assim, é que ele já e chega em casa o que ele aprende aqui ele praticamente adere dentro de casa. Que é guardar os brinquedo. Às vezes é pedir por favor ou licença, quando tava em casa sem tá na escola, não fazia de jeito nenhum, não que a gente não ensinava, né? Mas na escola parece que ele acatava mais do que em casa (F7);

“Então aqui eu espero assim que ele vai aprender abecedário, essas coisas assim. As letras né? Eu acho que é isso” (F9);

“Eu quero que ela volte a falar normal de novo por causa dos bebê” (F10).

No caso do pai que diz não saber, a resposta foi:

“Não faço ideia, vamos dizer assim...” (F8).

Nesse panorama, ao terem as expectativas de que seus filhos aprendam do ponto de vista cognitivo e comportamental, os familiares conciliam seus interesses com o desenvolvimento pleno da criança, em uma formação cidadã, conforme está posto pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

A Educação Infantil deve trilhar o caminho de educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, idéias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. Como parte da formação para a cidadania e diante da concepção da Educação Infantil como um direito, é necessário garantir uma experiência bem-sucedida de aprendizagem a todas as crianças, sem discriminação. Isso requer proporcionar oportunidades para o alcance de conhecimentos básicos que são considerados aquisições valiosas para elas (Brasil, 2009, p.8).

Para finalizar, foi interessante saber como os familiares esperam que o trabalho seja realizado na pré-escola. As respostas foram variadas, consideradas entre ser positivo; não saber; ser diferente; ser normal e querer que seja de cuidados, inclusive físicos:

“Ah, vai ser, eu acho que vai ser um trabalho desenvolvido muito bom pra eles, sei que [...] vai ser bom pra eles todos, né (F2);

Ah, eu acho que vai ser muito decisivo eu falo que é no comecinho que [...] né vamos supor, se ele pular alguma etapa ou não se adaptar a alguma atividade agora, lá na frente vai dar

resultado, então agora acho que é muito decisivo principalmente (F5);

“Hum [...]. O melhor possível, né (F6);

“Ah com carinho, com bom profissionalismo (F10);

“Não sei, não sei responder (F1);

“Não faço ideia, vamos dizer assim...” (F8);

“Ó, eu acredito assim, o que muda é porque aqui já é uma preparação pra escola, não é?” (F9);

“Ai diferente. Diferente é” (F3);

“Como que eu espero? Normal” (F4);

“Ah, eu espero que tenha muita, assim, responsabilidade com as crianças, né? Porque é muito arteira, às vezes a professora não dá conta de conciliar os aluno tudo, e espera o meu filho não chega com nenhum arranhãozinho em casa” (F7).

A ideia dos familiares com relação ao trabalho a ser desenvolvido pelas escolas vai ao encontro do que está posto pela BNCC como sendo o necessário na educação infantil: “Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2017, p.39).

As percepções dos grupos familiares em relação ao momento de transição deram a entender que é necessário maior alinhamento entre as unidades escolares e as famílias, para o cumprimento dos direitos de aprendizagem das crianças, sobretudo no momento da transição, já que essa fase pode ser entendida “como sendo um desafio, com vista à preparação para uma sociedade em constante mutação” (Freitas, 2022, p. 27).

Na verdade, como citaram Oliveira-Formosinho, Passos e Machado (2016), é importante amparar as crianças nos seus momentos de transição, não somente para auxiliá-las nessa vivência, mas para que essa fase possa ser de aprendizado e crescimento para todos os envolvidos, ainda que seja no início do percurso educacional.

Terminada a descrição e análise dos dados dessa pesquisa, a sequência desse texto trabalhará nas considerações finais, a respeito do estudo realizado sobre o momento de transição da creche para a pré-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme citado anteriormente, por meio desse estudo se objetivou descrever e analisar o momento de transição da creche para a pré-escola, na Educação Infantil, em um município do noroeste paulista. Para tanto, foram analisadas duas escolas do município de São José do Rio Preto, uma creche e uma pré-escola, por meio da investigação das concepções e percepções das gestoras e professoras e das famílias envolvidas nesse processo, entre os anos de 2022 e 2023, e da análise de documentos da SME e das unidades escolares.

Isso posto, no que se refere às gestoras, verificou-se que seu entendimento de creche e de pré-escola, bem como de criança e de educação infantil, vai ao encontro do que propõe a própria BNCC (Brasil, 2017), no sentido da prevalência do cuidar e do educar, na trajetória educacional das crianças desse nível de escolaridade.

No entanto, no grau de suas percepções, elas parecem trazer como fragilidade o entendimento da continuidade desse percurso, pois as diferenças que acreditam existir entre essas duas etapas sugerem a descontinuidade quanto à totalidade de aprendizagem prevista para as crianças de zero a cinco anos, o que difere do que está posto desde 1996 pela LDB (Brasil, 1996), quando a educação infantil foi definida como a primeira etapa da educação básica.

Na verdade, essa ideia de descontinuidade e, por conseguinte, de ruptura de aprendizagem, acentua-se pela afirmação das gestoras de que suas escolas não têm um projeto específico de transição, o que indica que os alunos vão para a pré-escola, ou vêm da creche, sob sua gestão, sem um preparo formalizado para enfrentar os desafios propostos nesse momento para cada nível.

Além disso, os processos formativos sobre a transição, previstos dentro das atribuições da função das gestoras, ou não existem, ou se apresentam de forma precária. Igualmente, também se verifica fragilidade na presença desse tema nos documentos produzidos pelas unidades escolares e pela SME.

No que tange às professoras, percebe-se haver o entendimento da continuidade de percurso educativo da creche para a pré-escola; entretanto, no que se refere às especificidades entre esses níveis, elas não demonstram clareza quanto às delimitações de um e de outro, no que se relaciona à ideia da totalidade de aprendizagem prevista para as crianças de diferentes idades que frequentam essas instituições.

Outrossim, as docentes não demonstraram clareza sobre o projeto de transição de suas escolas, tampouco de outras, embora o julguem importante, já que suas falas indicaram não haver alinhamento de ações para esse momento nas unidades escolares em que trabalham. Isso equivale a dizer que existe uma lacuna de integração entre a creche e a pré-escola e, nesse sentido, urge a elaboração de projetos específicos, que oportunizem o diálogo entre as instituições envolvidas nesse movimento de mudança, que engloba adultos e crianças distintas.

Com relação aos familiares envolvidos no momento de transição das duas unidades escolares pesquisadas, embora as instituições façam reuniões com as famílias para tratar dessa mudança e, também, os grupos familiares relatem estar satisfeitos com a forma como seus filhos são recebidos em ambas as escolas nesse movimento de 2022 a 2023, nota-se uma fragilidade no que se poderia chamar acolhimento.

Essa constatação de fragilidade no acolhimento advém do fato de que os familiares admitem haver diferença entre a creche e a pré-escola, mas se percebe sua falta de informação quanto à real função de uma e de outra, além de sua importância, no processo de desenvolvimento integral de seus filhos. Isso acaba por dizer que as reuniões, ainda que realizadas, não demonstram cumprir o objetivo de acolher, informar e orientar, ao mesmo tempo.

Dito isso, pode-se concluir, em termos gerais, como resposta à pergunta dessa pesquisa sobre como ocorre o momento de transição da creche para a pré-escola, que esse evento ocorre nas unidades escolares pesquisadas, ao final e início de cada ano letivo; no entanto, cada uma o realiza a sua maneira, atendendo a demandas próprias, sem se atentar para determinadas questões, de caráter geral, tais quais:

1) Que o tema da transição da creche para a pré-escola ainda é pouco discutido, ao longo do ano letivo, nas unidades escolares, tanto no nível da existência de plano de formação, direcionado para esse momento, como no de alinhamento de ações previstas para as escolas envolvidas, o que abrangeria ações interventivas da própria SME;

2) Que ainda existem fragilidades, no caso das docentes, com relação às especificidades das crianças e as suas necessidades, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a alcançar a compreensão da ideia de aprendizagem global envolvida nesse percurso, que começa na creche e chega à pré-escola, para, em prosseguimento educacional, continuar no ensino fundamental;

3) Que não há plano de formação previsto, na proposta pedagógica das unidades escolares, sobre o tema da transição da creche para a pré-escola, tampouco nos documentos organizativos da SME, cujo assunto não é abordado em nenhuma das suas formas próprias de planejamento e orientação às escolas;

4) Que as famílias não têm total reconhecimento do que as crianças fazem e/ou aprendem na creche e na pré-escola, pela inexistência de um plano intencional e direcionado de acolhimento, com envolvimento de professores, familiares e estudantes;

5) Que as orientações dadas às famílias pelas unidades escolares, no momento da transição, restringem-se a situações cotidianas e suas facilidades e/ou complicadores; portanto, não abordam em profundidade o percurso da Educação Infantil, na concepção do educar e cuidar e dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do processo educativo dessa etapa escolar;

6) Que há lacunas na organização conjunta e dialógica entre a creche e a pré-escola envolvidas na transição, tanto por iniciativa das próprias unidades escolares, como pela falta de tratativas de engajamento da SME com as escolas que devem vivenciar esse momento, a cada ano letivo e, por fim,

7) Que não há projeto específico de transição da creche para a pré-escola, nem no nível das instituições escolares, tampouco do município, na forma de política pública, de modo a dispor sobre o alinhamento de ações de transição direcionadas para todas as creches e pré-escolas da SME de São José do Rio Preto.

Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir com o tema da transição da creche para a pré-escola porque ainda são escassos os estudos a esse respeito. Há vários pesquisadores que estudam a transição; no entanto, a maioria se dedica a entender a passagem da pré-escola para o ensino fundamental. Nesse caso, o percurso de aprendizagem do indivíduo, que começa desde o seu momento de acesso à creche, fica desconsiderado.

A educação infantil é a etapa inicial da educação básica, o que está posto desde a LDB (Brasil, 1996) e, como tal, envolve os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser respeitados e assegurados para, ao final, culminar com a formação humana e integral esperada ao longo de todo o percurso educacional do estudante. Sendo assim, essa pesquisa pode agregar valor a um momento de aprendizagem que precisa acontecer considerando dois contextos (o da família e o da escola), amparados por direitos previstos por ordenamento legal.

Por esse motivo, entende-se que esse estudo, ao abordar especificamente o momento da transição da creche para a pré-escola, pode trazer luz à necessidade premente de se olhar para essa fase considerando suas especificidades, que precisam ser valorizadas como momento de aprender e crescer, no percurso escolar da criança. E isso precisa ser feito desde as instâncias federais até as municipais, responsáveis pela educação infantil nos municípios.

Tal assertiva se justifica, pois a própria BNCC (Brasil, 2017), documento de natureza federal, embora trate dos eixos estruturantes das interações e brincadeira, por meio dos quais se asseguram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, não aborda a especificidade metodológica com que elas podem e devem ser tratadas no momento da transição, sobretudo das crianças de 3 anos que seguem para a pré-escola.

Da mesma forma, falta às secretarias municipais ações de planejamento, organização e supervisão voltadas para o momento de transição da creche para a pré-escola, de forma oficial e protocolar, para que as unidades escolares, de modo local, possam ter alinhamento quanto às condutas necessárias com as crianças e os familiares, nesse momento de mudança e, como tal, carregado de desafios e insegurança para todos – crianças, grupos familiares e profissionais.

Assim, o fato de as unidades escolares dessa pesquisa não terem um projeto específico de transição da creche para a pré-escola, justifica-se, em parte, por elas não contarem com a retaguarda esperada e necessária, por parte da SME, nem do ponto de vista de direcionamento documental, tampouco formativo, para a organização dessa iniciativa. Dessa maneira, as escolas fazem como acreditam deva ser.

Diante disso, essa pesquisa pode retomar à memória das secretarias municipais a importância de atribuir ao momento da transição da creche para a pré-escola o valor devido, de modo oficial, com vistas ao alinhamento de ações entre as instituições infantis envolvidas nesse movimento.

Além disso, que se possa haver um maior investimento de formação sobre esse tema, para os profissionais das creches e pré-escolas municipais, para que consigam se apropriar da riqueza de aprendizado e desenvolvimento desse momento, que pode impactar favoravelmente toda a vida escolar da criança.

Diante das fragilidades remanescentes e dos desafios ainda encontrados quanto à transição da creche para a pré-escola, esse é um assunto que admite novas

pesquisas, em continuidade, que deem conta de lançar luz sobre as questões que ainda precisam ser solidificadas, tais quais, formação dos profissionais; acolhimento dirigido dos familiares e crianças; construção de projeto de transição; metodologia de trabalho apropriada para esse momento, considerando a faixa etária e seus direitos de aprendizagem.

Como proposta de intervenção, sugere-se que a SME faça uma revisão de seus documentos oficiais, para incluir o tema da transição da creche para a pré-escola, considerando as aprendizagens previstas e, também, o *modus operandi* necessário aos profissionais das escolas para vivenciar esse momento com tranquilidade e segurança.

Para tanto, que se abram canais oficiais de comunicação com as unidades escolares para, assim como no caso dessa pesquisa, garantir oportunidade de entendimento sobre como ocorre a transição da creche para a pré-escola, nas escolas do município, e quais são as necessidades que precisam ser atendidas para apoiar as famílias nesse momento e, ao mesmo tempo, dar suporte aos profissionais e, por conseguinte, condições para que as crianças aprendam.

REFERÊNCIAS

- ALVÃO, M.; CAVALCANTE, L. I. C. Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015.
- ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, [S.l.], v.22, n.40, p.95-103, 2019. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeoba/article/view/7441>. Acesso em 11.jul.2023.
- ARAÚJO, C. S.; PEREZ, M. C. A. Pré-escola: reflexões sobre sua atual função sob o olhar de educadores. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 9, 2021.
- ARIOSI, C. M. F. A Formação Continuada de professores de creche: uma experiência de construção da Identidade. In: 14ª JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 15, 2015, Marília. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/eventos/2015/jornada-do-nucleo/trabalhos/>. Acesso em: 13 abr. 2024.
- ASSIS, N. de; CARLA, T.; SOARES, M. B. **Relação Família e Escola: o que Pensam os Professores da Educação Infantil**. 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/ASSIS%3B+CARLA%3B+SOARES+-+2015.2.pdf/5a800124-9403-40c5-8c38-516dfe425c16>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- BARRETO, A. M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. In: BRASIL. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v. 2. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998. p. 23-34.
- BASTOS, H. A criança de transição. **Estudo das representações e atitudes face ao 1º ciclo do Ensino Básico**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, 2007. Disponível em: <https://repositorio.upt.pt/bitstreams/5c5891ad-78e5-449e-8afb-b0ba84ce79c8/download>. Acesso em 11 jan. 2023.
- BONDIOLI, A. (Org.). O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004. Resenha de: GODOI, E. G. **Pro-Posições**. v. 15. n. 2 (44) - maio/ago. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8643837/11317/16117>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em 9 jan 2023.

BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>. Acesso em 9.jan.2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 05 fev. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 jan.2023

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13. Jun.2023.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13203-resolucao-ceb-1999#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%201,Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil>

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. SEB. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/2020/141451-public-mec-web-isbn-2019-003/file>. Acesso em 13,jun.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em 9 jan. 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V. 1. Brasília: MEC/SEB, 1998 .

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 13.jun.2023.

BRASIL. **Resolução CEB n. 2**, de 19 de abril de 1999. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0299.pdf>. Acesso em 10 jan 2023.

BRASIL. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em 11 jan. 2023.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v.1. 1998c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_l.pdf. Acesso em 10 jan.2023.

BRONFRENBERGER, U. **The ecology of human development**. Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CAMPOS, M. M. M.; PATTO, M. H. S; MUCCI, C. A creche e a pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (39): 35-42, nov. 1981. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1618/1606>. Acesso em: 14 abr. 2024.

CARDONA, M. J. Falando de transições: entre a educação de infância e a Escola. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 311-322, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2772/2700%3E>. Acesso em: 11 jan. 2023.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (org.). **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 1-192, 2017.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa:

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008, p.295-316. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf. Acesso em 26.jun.2023.

COELHO, E. M. S. **Transição creche-pré-escola-ensino fundamental: desafios ao processo de integração**; 2011; Iniciação Científica; (Graduando em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação da USP; Orientador: Mônica Appezzato Pinazza. Disponível em:

<https://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/volume7/ElisMariaSanchezCoelho.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

DIAS, T. M. S. **Sentidos sobre o processo de transição da creche para a pré-escola: múltiplos olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

FARIA, A. de C.; ANGOTTI, M. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: em busca de um trabalho pedagógico de qualidade. **Revista: Zero-a-seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 2017-230, jul-dez, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2014n30p17>. Acesso em 11 jan. 2024.

FORMOSINHO, J. (org.). **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto: Porto Editora, 2016, p.131-148.

FRAGELLI, P. M.; CARDOSO, L. C. **Currículo(s) e educação infantil: retrospectiva e perspectivas de trabalho**. São Carlos: EDUFSCar 2011. 81 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da assistência social – transição e percurso na prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004**. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-br.php>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FREITAS, C. V. da S. **Práticas Pedagógicas Interdisciplinares como contributo para a Transição Educativa**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2022. Disponível em <https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/6744>. Acesso em: 11 jan. 2023.

GARMS, G. M. Z.; GUIMARÃES, C. M. Ações e concepções epistemológicas do professor de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M.; DI GIORGI, C. A. G.; MENIN, M. S. S. (org.). **Os Professores e o cotidiano escolar: múltiplos desafios, múltiplos caminhos**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 171-203.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, D. de O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/12204/12204_2.PDF. Acesso em 27.ago.2023.

KISSMANN, L. **Relação família e escola na Educação Infantil – Implicações e construções nos processos educacionais**. 2014. 62 f. Monografia (Curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Educacional à distância) – Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12012>. Acesso em: 19 abr. 2024.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, 2007. p. 13-24.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1988. p. 21-33.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 (especial), p. 797-818, out 2006.

KRAMER, S. Currículo de educação infantil e a Formação dos profissionais de Creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

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, 220p. 69-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/ijep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 abr. 2024. Comunicação oral [...]. Marília: Unesp, 2015, p.1-15.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LOPES, S. R. O.; RIBEIRO, M. do C. **Transição entre ciclos**: a perspectiva das crianças. In: III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), 2018, Bragança. Livro de Atas. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2018. p. 756-763. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/22442>. Acesso em: 11 jan. 2023.

MARQUES, L. da C. da S.; MARVILA, K. de A. C.; VIERA, M. R.; CAMPOS, M. C. D. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 08, pp. 103-114. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao>.

Acesso em: 11 jan. 2024.

MATTOS, C. L. G. de; GRION, V.; PAOLILLO, V. L. A. M. Ensino Remoto em tempos de Covid-19: um estudo etnográfico digital do 'Novo Normal' no Brasil, Itália, França e Portugal. **Revista Construção Psicopedagógica**, vol.31 n.32 São Paulo jan./jun. 2022. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542022000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 13 abr. 2024.

MATOS, D.A.S.; JARDILINO, J.R.L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. *Educ. Form., [S.l.]*, v.1, n.3, p. 20-31, 2016. DOI: 10.25053/edufor.v1i3.1893. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/11>. Acesso em: 11.jul.2023.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MECCA, T. P.; ANTONIO, D. A.M.; MACEDO, E. C. D. Desenvolvimento da inteligência em pré-escolares: implicações para a aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, 2012; 29(88): 66-73. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862012000100009. Acesso em: 19 abr. 2024.

MINAYO, M. C. de S. (org). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://www.faed.udesc.br/arquivos/idsubmenu/1428/minayo2001.pdf>. Acesso em: 11.jul.2023.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan/mar 2017.

MONGE, M. G. Educação Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico – uma perspectiva de continuidade educativa. **Revista Aprender**, nº 26, setembro de 2002. Portalegre: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, páginas: 27-32. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/issue/view/29/30>. Acesso em 13 abr. 2024.

MONGE, G.; FORMOSINHO, J. Antecipação da mudança para a escola básica: a voz das crianças e a voz dos pais. In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica**. Porto Editora: Portugal, 2016. p. 131-148.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de O. Educando Crianças de 0 a 3 anos. **Revista Pátio**. Ano V, nº 13, mar. a jun. 2007.

OLIVEIRA, Z. de M. R. O currículo na educação infantil: O que propõem as novas diretrizes nacionais? I SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, Belo Horizonte, 2010. *In: Anais....* Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3ª ed. São Paulo: Biruta, 2019, 376 p.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; LIMA, A.; SOUSA, J. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. *In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 55-79.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASSOS, F.; MACHADO, I. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *In: FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Portugal: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no brasil: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, 2009. São Paulo: Cortez, 1995.

PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, nº 12, p. 11-25, jan./jun. 2012.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família** – as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012.152 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2264>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PIVA, L. F. **Transições Cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PIVA, L. F.; CARVALHO, R. S. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.46, e227311, 2020.

ROGOFF, B. **Aprendizes del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social**. Buenos Aires: Paidós, 1993.

RAYNA, S. Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. **Revue Internationale d'éducation**. Dossier qualité, équité et diversité dans le préscolaire. Sèvres : Centre International d'études pédagogiques, n. 53, p. 23-31, avril 2010.

RIZZO, G. **Creche**: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SÁ-SILVA J. R.; ALMEIDA C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Decreto municipal nº 9.674**, de 18 de junho de 1998. Fixa o módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no que se refere aos especialistas de educação do quadro de magistério. Disponível em: <https://sjvriopreto.rj.gov.br/legislacao/id/5/?decretos.html>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, I.; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. (2016). **Orientações curriculares para a educação pré-escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

SHORTER, E. **A formação da família moderna**. Lisboa: Terramar, 1995.

STACCIOLI, G. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

VASCONCELOS, T. Transição jardim de infância - 1º ciclo: um campo possibilidades. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n. 81, p. 44-46, 2007.

VILLELA, F. C. B.; ARCHANGELO, A. **Fundamentos da escola significativa**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 140 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as gestoras da creche e da pré-escola participantes da pesquisa

Objetivo das questões	Foco das questões	Questões norteadoras da entrevista
Caracterizar as gestoras da creche e da pré-escola	Gênero Idade Tempo de serviço Formação profissional da gestora Situação profissional	1 - Qual sua idade? 2 - Há quanto tempo você é gestora de creche/pré-escola? 3 - Há quanto tempo trabalha nesta creche/pré-escola? 4 - Qual a sua formação? 5 - Qual a sua situação profissional?
Identificar concepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola	Concepções das gestoras sobre a creche e a pré-escola	1 - Você acha que há alguma diferença entre a creche e a pré-escola? Qual?
Identificar as percepções das gestoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola	Percepções das gestoras sobre como se dá o momento de transição da creche para a pré-escola	1 - Como ocorre o momento de transição das crianças vindas de outras unidades escolares? 2 - Existe um planejamento ou projeto sobre a transição? 3 - Há reunião com representantes da outra unidade escolar? 4 - Há visitação de crianças da outra unidade escolar? 5 - Há reunião com as famílias para tratar da transição? 6 - Você tem informações de qual unidade escolar as crianças vieram no momento da transição? 7 - Você sabe se a escola origem do seu aluno tem algum projeto de transição? 8 - Você gostaria que tivesse sido feito?
Descrever o trabalho formativo realizado pela unidade escolar sobre o momento de transição das crianças da creche para a pré-escola	Trabalho formativo realizado pelas gestoras com as professoras da creche e da pré-escola a respeito da transição	1 - A transição das crianças da creche para a pré-escola é tratada com as professoras em reuniões formativas?

		2 - Há construção de projeto de transição com as professoras? 3 - Esse tema consta dos documentos produzidos pela unidade escolar?
--	--	---

Objetivo das questões	Foco das questões	Questões norteadoras da entrevista
Caracterizar as professoras participantes da pesquisa	Gênero Idade Tempo de serviço Situação profissional Formação profissional do professor	1 - Qual seu nome completo? 2 - Qual sua idade? 3 - Há quanto tempo você leciona? 4 - Há quanto tempo leciona neste agrupamento? 5 - Há quanto tempo você trabalha nessa unidade escolar? 6 - Qual a sua formação? 7 - Qual a sua situação profissional?
Identificar concepções das professoras sobre a creche e a pré-escola	Concepções das professoras sobre a creche e a pré-escola	1 - Você acha que há alguma diferença entre a creche e a pré-escola? Qual?
Identificar as percepções das professoras sobre o momento de transição da creche para a pré-escola	Percepções das professoras sobre como se dá o momento de transição da creche para a pré-escola	1 - Como ocorre o momento de transição dos alunos de sua turma? 2 - Tem um planejamento ou projeto sobre a transição? 3 - Há reunião com representantes da outra unidade escolar? 4 - Há visita de alunos de outra unidade escolar? 5 - Há reunião com as famílias? 6 - Há conversas planejadas com a turma de alunos sobre a transição? 7 - Você sabe de qual escola seu aluno veio? 8 - Você sabe se a escola origem do seu aluno tem algum projeto de transição? 9 - Você gostaria que tivesse sido feito?

APÊNDICE C – Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizadas com as famílias das crianças da creche e da pré-escola participantes da pesquisa

Foco das questões	Questões
Questões que focalizem as percepções das famílias sobre as ações realizadas pela creche e pela pré-escola para a transição das crianças de uma etapa para outra	1 – Você pôde escolher para qual escola a criança iria depois da creche? 2 – Em qual mês você soube para qual escola a criança viria? 3 – Houve alguma reunião na escola que a criança estava para tratar sobre a mudança de escola? 4 – Se sim, o que foi tratado? 5 – Que orientação você recebeu antes do primeiro dia da criança na pré-escola? 4 – Você participou de alguma reunião na pré-escola para tratar da mudança da criança da creche para a pré-escola? 5 – Que tipo de orientação você gostaria de ter recebido na chegada da criança na nova unidade escolar? 6 – Você sabe como sua criança foi recebida nos primeiros dias na pré-escola? 7 – Como você gostaria que sua criança fosse recebida na pré-escola?
Questões que focalizem as expectativas e sentimentos das famílias em relação à mudança das crianças da creche para a pré-escola	1 – Como você se sentiu em relação à mudança da creche para a pré-escola? 2 – Em algum momento você se sentiu inseguro em relação a mudança de unidade escolar? 3 – Como você se sentiu na chegada a nova unidade escolar? 4 – Você acha que há diferenças entre a creche e a pré-escola? 5 – Você acha que esta unidade escolar terá um trabalho diferente daquele que era realizado na creche? 6 – Outras crianças da família já estudaram nesta unidade escolar? Você se lembra do que sentiu quando aconteceu essa mudança com as outras crianças? O fato de outras crianças da família já terem feito essa mudança da creche para a pré-escola influenciou seus sentimentos sobre esse momento em relação a criança de agora?
Questões que focalizem as expectativas e sentimentos das crianças em relação à mudança da creche para a pré-escola do ponto de vista das famílias	1 – Como a criança se sentiu ao saber da mudança da creche para a pré-escola? Ela falou algo sobre essa mudança? Quem avisou a criança sobre a mudança da creche para a pré-escola? 2 – Houve algum comportamento da criança que mudou ao ingressar na pré-escola? Seja em casa, ou seja na pré-escola (relatos da professora da pré-escola que mostrem qualquer mudança)? 3 – A criança relatou algo sobre como se sentiu nos primeiros dias na pré-escola?
Questões que focalizem os impactos da mudança das	1 – Como foi essa mudança de escola para você e para a criança?

crianças da creche para a pré-escola no cotidiano das famílias e das próprias crianças	2 – Houve alguma mudança na rotina da sua família devido ao local em que a criança está frequentando a pré-escola? É mais próximo ou mais longe da sua residência? 3 – O horário de entrada e saída da criança é o mesmo que na escola anterior? 4 – Você sabe se houve alguma mudança em relação à alimentação da criança na pré-escola? 5 – Houve alguma mudança em relação ao sono da criança na pré-escola? Ela dormia na creche? Continua tendo horário para dormir na pré-escola? 6 – Houve mudança nos materiais solicitados pela pré-escola em relação aos que eram solicitados pela creche? Ou nenhuma delas solicita material?
Questões que focalizem as percepções das famílias sobre as diferenças entre o trabalho realizado com as crianças na creche e na pré-escola	1 – Você acredita que há alguma diferença no trabalho das professoras da creche e da pré-escola? 2 – Se sim, quais seriam? 3 – Como você espera que o trabalho seja realizado na pré-escola? 4 – Você acha que há diferença nas ações do dia a dia das crianças na escola? 5 – A criança relatou mudanças no cotidiano dela na creche e na pré-escola? 6 – O que você acredita que sua criança aprendeu durante os anos que permaneceu na creche? 7 – O que você espera que ela aprenda agora que está na pré-escola?