

## **Transição creche- pré-escola- ensino fundamental: desafios ao processo de integração.**

**Aluna:** Elis Maria Sanchez Coelho

**Programa:** PIC/ FEUSP

**Orientador:** Mônica Appezzato Pinazza

### **1. Resumo**

A presente pesquisa tem como principal objetivo analisar os processos de transições que ocorrem no período de educação infantil envolvendo a passagem de creche para pré-escola e desta para o ensino fundamental de instituições públicas. Considerando duas principais frentes de trabalho: o levantamento de bibliografias nacionais e internacionais que discorrem sobre o tema; e de pesquisa empírica sobre as percepções e expectativas de familiares de crianças nestes momentos da vida escolar; pretende-se trazer à luz uma discussão relativa à integração que se mostra necessária entre os diversos níveis educacionais pelos quais as crianças terão que sucessivamente transitar.

**Palavras-chave:** educação Infantil, transição, integração, práticas educacionais.

## 2. Introdução

O olhar sobre as crianças pequenas vem, crescentemente, ganhando espaço nos planos social e político tanto em âmbito nacional como internacional. Cada vez mais as organizações juntam-se para pensar maneiras de melhor compreender esse período inicial de vida e suprir a demanda educacional que é de direito dos meninos e meninas. A própria concepção de infância vem sendo objeto de estudos e discussões da contemporaneidade. (GUIMARÃES, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, ao anunciar a educação infantil, realizada em creches e pré-escolas, como primeira etapa da educação básica, sugere um esforço integrador da educação infantil com os demais níveis educacionais, ensino fundamental e médio. Outros documentos que se seguem à LDBEN e, inclusive, os mais recentes como a Resolução CNE/CEB nº.4, de 13/07/2010, mencionam, explícita ou implicitamente, o caráter de organicidade, seqüencialidade e articulação que deve presidir a estruturação da educação básica brasileira realizada pelos próprios níveis educacionais através de ações coordenadas:

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 lhes são inerentes;

II - a dimensão sequencial compreende os processos educativos que acompanham as exigências de aprendizagens definidas em cada etapa do percurso formativo, contínuo e progressivo, da Educação Básica até a Educação Superior, constituindo-se em diferentes e insubstituíveis momentos da vida dos educandos;

III - a articulação das dimensões orgânica e sequencial das etapas e das modalidades da Educação Básica, e destas com a Educação Superior, implica ação coordenada e integradora do seu conjunto. (BRASIL, 2010a)

Permanece, contudo, o enorme desafio de realizar a integração de níveis educacionais que, na verdade, historicamente constituíram-se diferentes instituições educacionais e que se estabelecem como universos com muitas especificidades.

A partir destas breves percepções em dados reais propõe-se discutir nesse trabalho: em que medida é possível, hoje, falar em uma integração dos serviços das creches, pré-escolas e ensino fundamental, em seus anos iniciais? Como são vividas pelas crianças, familiares e professores as transições de um nível ao outro, em instituições tão díspares em seus funcionamentos e propósitos educativos?

É com a busca de compreensão dessas questões, que o presente estudo comprometeu-se. Para tanto, pensou-se em um duplo rumo à investigação: 1. O levantamento ampliado das pesquisas publicadas sobre as temáticas de transição e de integração entre níveis educacionais no Brasil e em outros países, no período de 1990 a 2010, com o exame do conteúdo desses estudos para perceber como tratam esses temas e 2. A pesquisa de campo centrada nas expectativas de familiares de crianças dos últimos estágios da creche e da pré-escola com respeito aos processos de transição da creche, para a pré-escola e da pré-escola ao primeiro ano do ensino fundamental.

## **2.2 Objetivos**

Este estudo teve como objetivos:

- Examinar estudos produzidos no período de 1990 aos dias atuais, nas esferas nacionais e internacionais que tematizam a questão da transição creche-pré-escola-ensino fundamental e como fazem isso;
- Identificar as expectativas dos familiares de crianças que estão prestes a vivenciar a transição de um CEI para uma EMEI e desta para uma EMEF, em um Centro Educacional Unificado na cidade de São Paulo.

## **3. Metodologia**

Este estudo pautou-se em dois esforços investigativos. Realizou-se, mediante levantamento de fontes bibliográficas, o exame de publicações produzidas no período de 1990 aos dias atuais que trazem como tema a transição da creche para a pré-escola e desta para a escola formal. Os teores dessas produções forneceram pistas de como tem sido tematizada a questão da transição e como que isso se relaciona ao conceito de educação integrada ao longo dos tempos.

Em complementação ao estudo da literatura, desenvolveu-se uma pesquisa empírica de natureza qualitativa (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008) envolvendo um Centro Educacional Unificado (CEU) da rede municipal da cidade de São Paulo, localizado no bairro do Butantã, pertencente à Diretoria Regional de Educação – Butantã, Zona Oeste da Capital que comporta os três níveis de ensino, representados por três distintas unidades educacionais: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

A escolha das unidades, reunidas em um mesmo CEU, pautou-se no fato de ser um equipamento da rede pública, em que há um trânsito expressivo de crianças pelos três diferentes níveis educacionais.

O foco da pesquisa recaiu sobre as expectativas das famílias das crianças frente ao processo de transição do CEI para a EMEI e da EMEI para a EMEF. Originalmente, organizou-se essa investigação em dois momentos distintos de entrevistas semi-estruturadas com familiares: em um momento, familiares de crianças que estariam em processo de passagem de um nível ao outro, envolvendo o final de 2010 e, em outro, que seria após a mudança e passado o período de adaptação, para uma análise comparativa entre expectativas prévias e posteriores. Contudo, circunstâncias criadas pela própria legislação impossibilitaram a consecução desse plano de estudo. A Portaria Nº 5.550 de 22 de outubro de 2010, sugere uma modificação na organização das turmas do CEI e da EMEI, o que implicou a ausência praticamente total de crianças que mudaram de um segmento ao outro, como conta no trecho do documento:

§ 1º - Excepcionalmente para o ano de 2011, a fim de assegurar o atendimento às crianças nascidas em 2005 e 2006, os CEIs, mediante análise e autorização da Diretoria Regional de Educação, deverão priorizar a matrícula de crianças, não atendidas nas EMEIs, nas seguintes turmas:

- Infantil I - para crianças nascidas em 2006;

- Infantil II – para crianças nascidas no período de 01/04/05 a 31/12/05;

§ 2º - Após definição da matrícula, a criança deverá permanecer na turma até o final do ano letivo de 2011. (BRASIL, 2010b)

Essa alteração legal, fez com que o plano original da pesquisa se modificasse. No início do 2º semestre de 2011, ainda focalizando em uma análise qualitativa

das expectativas dos familiares, trabalhou-se com a perspectiva da transição a ocorrer no início do ano de 2012.

### **3.1. O levantamento bibliográfico**

Como já foi dito, um dos planos da pesquisa pautou-se na busca e análise de produções na literatura que tematizassem a questão da transição entre as instituições de educação básica.

A busca deu-se a partir de diversos meios que organizam documentos científicos, artigos acadêmicos e outras publicações, tanto em âmbito nacional como internacional, deixando nítida a carência de pesquisas que abordassem o tema.

Para as buscas utilizaram-se os seguintes termos/expressões descritoras: integração creche pré-escola, transição pré-escola ensino fundamental, educação integrada e nos sites internacionais suas traduções.

Com o intuito de potencializar esse levantamento bibliográfico pensou-se em um instrumento de análise que pudesse organizar os documentos selecionados, bem como cruzar as informações semelhantes e listar outros instrumentos de pesquisa que poderiam contribuir com o trabalho. Foi realizada uma tabulação trazendo as seguintes questões: título/autor, período histórico, conteúdos específicos, abordagem do autor, fonte e bibliografias utilizadas.

### **3.2. A pesquisa qualitativa**

Com o propósito de desenvolver o estudo que ajudasse melhor compreender como é vivida pela criança e pelos familiares a transição entre os níveis educacionais da Educação Básica, pensou-se na investigação qualitativa buscando estabelecer relações do modo como experiências sociais são criadas e adquirem significado.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de casos; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender

melhor o assunto que está no seu alcance. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17)

Escolhido o contexto em que a pesquisa deveria acontecer, iniciaram-se os contatos com as gestoras das duas unidades, CEI e EMEI, durante os meses de abril e maio do corrente ano, a fim de obter autorização para realizar a pesquisa com os familiares. As tentativas iniciais foram via e-mail, depois contatos telefônicos e, por fim, contatos presenciais previamente agendados. No primeiro contato, apresentou-se a proposta da pesquisa às Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas do CEI e da EMEI, com o esclarecimento dos propósitos e da metodologia do trabalho. Esse procedimento foi acompanhado por apresentação de cartas de autorização endereçadas às Diretoras das instituições, que foram devidamente assinadas pelas referidas profissionais. Seguiram-se contatos com as professoras dos agrupamentos envolvidos na pesquisa, com o intuito de lhes esclarecer os objetivos e a metodologia do estudo. Dessas conversas com os profissionais do CEI e da EMEI, resultou a definição aproximada do tempo para que fossem realizadas as entrevistas no segundo semestre de 2011, com familiares de crianças no último estágio do CEI, chamado de Mini Grupo 2 e o mesmo da EMEI, intitulado Infantil II, a fim de obter dados sobre quais seriam as suas expectativas.

Para a coleta de dados, adotaram-se entrevistas semi-estruturadas, nas quais se propôs um roteiro de perguntas previamente elaborado. Pensou-se na necessidade de manter uma estrutura que guiasse o entrevistador, porém, a fim de não limitar as respostas dos entrevistados, buscando falas mais próximas de suas reais percepções e considerações. (APÊNDICES A e B, para o CEI e para a EMEI, respectivamente). Realizou-se a gravação das entrevistas, que foram feitas individualmente, com um aparelho de gravação de áudio digital e posteriormente a transcrição para um documento em registro escrito, o que na opinião de Lankshear & Knobel (2008, p. 172) “permite ao pesquisador captar boa parte da entonação do entrevistado, qualidade de voz, suas hesitações, autocorreções, desvios, etc.”

Houve um cuidado referente à produção das perguntas buscando organizá-las de maneira clara, que não induzissem respostas e que fossem respeitadas à cultura e ao nível educacional dos entrevistados. Todas as entrevistas só

ocorreram mediante o consentimento dos familiares, que foram previamente comunicados, sobre a função acadêmica da pesquisa e sobre a gravação do áudio. Visando a uma coleta adequada dos dados realizou-se um planejamento cuidadoso das etapas da entrevista; todos os dias os equipamentos foram checados e devidamente preparados, fez-se o máximo para tentar criar um ambiente agradável, que deixasse o entrevistado à vontade e confiante para dar seus pareceres e principalmente buscou-se ter clareza do foco da pesquisa a fim de conduzi-la com mais naturalidade.

O contato com os familiares ocorreu espontaneamente durante o período que antecedia a entrada ou saída das turmas. Buscou-se sempre um local tranquilo a fim de favorecer a coleta dos dados. Quando o tempo disponível não era suficiente agendavam-se as conversas para outro dia. Os registros dos dados orais só ocorriam mediante assinatura do entrevistado, precedida da leitura de uma carta de apresentação e esclarecimentos dados individualmente a cada pessoa entrevistada.

A partir da coleta de dados, realizou-se uma análise interpretativa dos conteúdos abordados e pontuados nas entrevistas, focalizando temas pertinentes ao objetivo central da pesquisa. Foram entrevistadas 20 (vinte) famílias: 10 (dez) do CEI e 10 (dez) da EMEI. Contudo, foram transcritas e analisadas 5 (cinco) entrevistas de cada uma das instituições.

Como finalização da proposta da pesquisa de cunho qualitativo propôs-se a organização dos depoimentos dos familiares a fim de melhor compreendê-los e analisá-los.

Antes de os dados poderem ser analisados, eles precisam ser adequadamente preparados e organizados... "Análise de dados" é o processo de organizar essas peças de informação, identificando sistematicamente suas características fundamentais ou relações (temas, conceitos, crenças, etc.) e interpretá-los. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2008, p. 223)

#### **4. INTEGRAÇÃO: Discutindo o Período de Transição entre Níveis Educacionais da Educação Básica**

A proposta de discutir a integração no período de transição buscou realizar um mapeamento bibliográfico a fim de localizar quais são as principais discussões e diretrizes que permeiam esse tema no mundo e no Brasil.

Durante a realização de leituras, algumas questões ganharam destaque: como as questões de integração e transição entre etapas educacionais têm sido abordadas em estudos nacionais e internacionais? Que conhecimentos acumulados se têm a esse respeito? Que relações conseguem estabelecer entre uma etapa e outra e entre uma instituição e outra? Quais são efetivamente os valores que alicerçam uma educação integrada? Foram esses os questionamentos que nortearam o presente estudo.

#### **4.1. No Brasil – o peso da história**

Este estudo inseriu-se no plano das discussões relativas aos processos de transição entre as etapas da educação básica, particularmente a passagem da creche para a pré-escola e desta para o primeiro ano do ensino fundamental que, atualmente, pela Lei no. 11240/2006, passa a receber a criança com seis anos de idade.

As recomendações contidas nos documentos legais a partir da LDBEN Nº 9394/96 sugerem uma composição integrada da educação básica, tendo como primeira etapa a educação infantil, oferecida em creches e pré-escolas.

No Plano Nacional de Educação, de 2001, a questão da integração é tematizada na seguinte formulação:

Para orientar uma prática pedagógica condizente com os dados das ciências e mais respeitosa possível do processo unitário de desenvolvimento da criança, constitui diretriz importante a superação das dicotomias creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimento a carentes/educação para classe média e outras, que orientações políticas e práticas sociais equivocadas foram produzindo ao longo da história. Educação e cuidados constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a seqüência. No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental) sem os percalços das passagens traumáticas, que exigem "adaptação" entre o que hoje constitui a creche e a pré-escola, como vem ocorrendo entre esta e a primeira série do ensino fundamental. (BRASIL, 2001)

Ao tratar da organização da Educação Básica em seu artigo 18, a Resolução do CNE Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, fala da organicidade,

sequencialidade e articulação que deve pautar a estruturação da educação básica brasileira.

No parágrafo 1º consta que:

“As etapas e as modalidades do processo de escolarização estruturam-se de modo orgânico, seqüencial e articulado, de maneira complexa, embora permanecendo individualizadas ao longo do percurso do estudante, apesar das mudanças por que passam[...]”  
(BRASIL, 2010a)

Continuando, no parágrafo 2º, afirma o documento:

“A transição entre as etapas da educação básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânicas e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.”  
(BRASIL, 2010a)

A despeito dessas formulações, há evidências de que a concretização da pretendida articulação entre etapas e de processos de transição **sem tensões e rupturas** está ainda por acontecer.

A fim de melhor compreender quais seriam os possíveis entraves que prejudicam a passagem harmoniosa entre os níveis educacionais, buscou-se analisar as bibliografias levantadas na pesquisa, salientando os principais assuntos que permeiam a discussão.

Durante as leituras e estudos percebeu-se que grande parte dos autores que debatem a questão da transição nos níveis de educação básica do nosso país, como Fúlvia Rosemberg, Sonia Kramer, Lenira Haddad, Tizuko Morchida Kishimoto, Maria Malta Campos, Mônica Pinazza e outros, remetem-se às questões históricas das instituições responsáveis por atender essas crianças.

As creches e pré-escolas seguiram diferentes trajetos ao longo de suas histórias como instituições destinadas às crianças pequenas, o que representou divergências nos encaminhamentos de políticas públicas para a faixa etária que se estende de 0 a 6 anos.

Segundo Kishimoto (2001), desde o período colonial as políticas de assistência social à pequena infância assumiram um caráter filantrópico, médico, higiênico e religioso.

As primeiras instituições destinadas às crianças de 0 a 6 anos tinham como objetivo primordial o cuidado e proteção em orfanatos, que muitas vezes

recebiam meninos e meninas órfãos de Portugal, vítimas do abandono, de maus tratos, filhos de escravos e outras situações.

A partir do século XIX, alguns grupos privados (conjuntos religiosos, médicos e sanitaristas, associações industriais e etc.) começaram a elaborar projetos de atendimento à infância visando principalmente o combate à pobreza e à mortalidade infantil, tentando suprir o descaso da administração pública pelas condições das crianças brasileiras. (HADDAD, 1991; PINAZZA 1997; SOUZA e KRAMER, 1988; KISHIMOTO, 2001)

No final desse mesmo século, começaram a surgir creches, casas de infância, escolas maternais e jardins de infância que por terem distintas concepções acabaram por fragmentar a educação da criança pequena. (KISHIMOTO, 2001).

Durante esse período, consagradas práticas educacionais nasciam em outros lugares do mundo e chegaram ao Brasil pelas mãos de educadores e intelectuais do campo educacional brasileiro. Por volta das duas últimas décadas do século XIX, pensadores como Rui Barbosa começaram a expressar suas preocupações com políticas destinadas à infância. Em seus pareceres sobre a educação, intitulados “Reforma Nacional no Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, apresentado em 1883. Após realizar um amplo estudo sobre as instituições pré-escolares Rui Barbosa propôs inserir o ensino para crianças menores que 7 anos no plano nacional através dos jardins da criança nos moldes do *kindergarten* fruto de influências pestalozziana e froebeliana. (PINAZZA, 1997)

Mais adiante, no documento assinado por eminentes figuras ligadas à educação, o Manifesto dos Pioneiros de 1932, anunciava a chegada ao Brasil dos princípios norteadores da Escola Nova, dentre os quais a ideia de se promover uma educação integral do cidadão desde o jardim da infância à universidade. Permaneceu, contudo, ao longo de praticamente todo o século XX, uma cisão entre os tipos de atendimento às crianças pequenas, representados pelas creches e pré-escolas, seja em termos administrativo-financeiro, seja no que tange às funções e objetivos estabelecidos para essas duas formas de instituições.

A Constituição Nacional de 1988 marcou historicamente não só a inclusão das creches e pré-escolas nas políticas públicas, como também anunciou a

superação do caráter assistencialista, estabelecendo diretrizes básicas e afirmando a educação como direito da criança e das famílias e dever do Estado.

A diferenciação histórica das instituições repercutiu no plano profissional, salarial, diferentes tradições e identidades desses tipos de atendimento, a creche fortemente vinculada à assistência e omissa as instâncias educacionais e a pré-escola com práticas amparada por instâncias de natureza educativa, apesar de terem funções concomitantes de cuidar e educar unicamente diferenciadas pela faixa etária do público de atendimento: creche atendem crianças até 3 anos e 11 meses e pré escola crianças até 6 anos e 11 meses.

Em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN no. 9394/96), buscando regulamentar a prática de acordo com o que era previsto em Constituição Federal, a educação infantil passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, integrando-a ao sistema de ensino como demonstra o artigo 89: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação dessa Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.” (BRASIL, 1996). Pelo texto, creche e pré-escola são níveis da educação infantil, distintos somente pela faixa etária da criança, determinado a indissociabilidade do cuidado e da educação. Demonstra-se, assim, o forte desejo de buscar um projeto que não faz distinção entre creche e pré-escola em termos de origem social das crianças, revisão de objetivos, o nível de formação dos educadores, responsabilidade administrativa para a constituição de um sistema único de educação infantil.

O momento que se segue, é marcado pela implementação da LDBEN, de 1996, acompanhada por mudanças na política estadual e social com a economia mundial. Nos anos 90 o Banco Mundial, organização internacional constituída por 185 países desenvolvidos e em desenvolvimento, passou a atuar como influência no país todo:

“uma fonte vital de assistência técnica e financeira para países em desenvolvimento ao redor do mundo, ajudando-os a reduzir a pobreza através de projetos em diversas áreas, como construção de escolas, hospitais, estradas, energia e o desenvolvimento de programas que ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas, entre outros.

Nossa missão é lutar contra a pobreza com dedicação e profissionalismo para atingir resultados duradouros e ajudar as pessoas a ajudarem a si mesmas e o ambiente. Para isso, o Grupo Mundial disponibiliza recursos, compartilha conhecimentos, capacita e forma parcerias com os setores público e privado. (GRUPO BANCO MUNDIAL<sup>1</sup>, 2010)

Já outras citações com propriedades críticas definem sua ação de outra maneira:

Como explicação, diríamos que a linha de atuação privatizante do Banco é o elemento constante. Como elemento catalisador, essa linha acelera o processo de implantação da lógica do privado em todos os setores da esfera pública, que influencia por meio da concessão/articulação dos empréstimos. Constata-se, na distribuição de recursos da IFC, que novos setores vêm recebendo investimentos. Grande destaque tiveram os empréstimos financeiros e continuam tendo atenção a infra-estrutura e a mineração, mas percebe-se o aparecimento dos serviços sociais. No Brasil, a educação, a saúde, o financiamento da casa própria, o transporte urbano e o fornecimento de água (“clean water”) são setores, antes vedados ao setor privado, que estão sendo considerados com grandes possibilidades de serem plenamente bem sucedidos na privatização, compondo as atividades que demonstram benefícios tangíveis de quebra de limites para a ampliação do setor privado, constituindo o que o Banco denomina de terceira onda da privatização. (KRUPPA, 2001, p. 6)

Segundo ROSEMBERG (2010), é uma organização multilateral divulgando modelos de política educacional, redefinindo as prioridades em termos de redes de segurança social e de centralização sobre os mais pobres do ensino primário.

Durante o período pesquisado, essas e outras ações passaram a atuar sobre a Educação Infantil reativando tensões nas discussões de suas políticas.

O principal assunto desse apontamento divergente criou dois principais lados, uma que pretende integrar a infância em vários sistemas de ensino distintos e outra que ameaça agregá-la à pré-escola ou escolas municipais de educação infantil, como passaram a ser chamadas. Na década de 90, o Estado focaliza no fornecimento de suprimentos de alguns recursos mínimos aos “carentes” enquanto os benefícios advindos do desenvolvimento econômico não vêm. Isso fragmenta a pobreza e impede de criarem políticas educacionais para todos.

---

<sup>1</sup>Disponível em:

<<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html>>Acessado em : 28 de setembro de 2011

Rosemberg ainda aponta o ano de 2009 como sendo o início de uma nova etapa marcado por diversas ações do governo Lula, deixando novos desafios e conseqüências que não se consegue mensurar. Têm-se apenas dados que comprovam que sempre pensam por último nas crianças menores de 3 anos:

Esta proposta aparentemente progressista representa riscos graves sobre o simbólico e o material: ele inclui a pré-escola e a creche através da remoção do primeiro ciclo de aprendizagem em meios alocados, exclusivamente, para crianças em idade de frequentar pré-escola são necessários à custa dos mais jovens. (ROSEMBERG, 2010, p.124, tradução nossa)

As indagações que permearam os impulsos iniciais da pesquisa voltam-se ao foco principal: como fazer a integração de etapas que ocorrem em instituições tão particulares em suas formas de organização e em seus propósitos e procedimentos?

Durante muito tempo na história, as políticas educacionais federais não deram atenção à primeira infância, tinham foco no ensino fundamental, mesmo sabendo da enorme importância comprovada das vantagens da educação infantil. Após o período de implementação da LDBEN de 1996, a questão da creche teve um avanço significativo considerável no país. A reivindicação por creches e pré-escolas, chamadas atualmente no município de São Paulo e outros municípios do Estado de CEIs e EMEIs respectivamente, como um direito à educação da criança de todas as camadas sociais passou a ser defendida por vários setores da sociedade, tais como: grupos ligados aos movimentos populares, representantes de conselhos da condição feminina, a comunidade acadêmica, bem como profissionais que atuam nos programas pré-escolares. (ROSEMBERG, 2002)

Passado esse período de “invisibilidade” de direitos das crianças de 0 a 6 anos, os termos creche e pré-escola passam a ser consagrados tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDBEN de 1996, não os eliminando ou os substituindo por outros, mas em nenhum momento na história propuseram-se a documentar conceitualmente quais seriam suas reais divergências ou convergências incentivando ainda mais um grande problema: o diálogo entre educação e assistência. (ROSEMBERG, 2002)

Consideradas as histórias das instituições educacionais e como elas se firmaram no sistema de ensino brasileiro, pode-se dimensionar o desafio que

essa integração representa a todos comprometidos com a educação da criança?

Há tempos percebe-se a necessidade de diferenciar “interfaces, especificidades e abrangências dos setores e subsetores” (ROSEMBERG, 2002, p. 73) buscando esse movimento inicial a fim de sair de um embate entre as instituições e caminhar para o debate entre educação e assistência.

Outra questão que ficou evidente no percurso histórico brasileiro é “o divórcio entre a legislação e a realidade” (CAMPOS, 2001), questão que aponta o descomprometimento das políticas nacionais. Isso é decorrência da falta de mecanismos que ajudem a garantir que o previsto em lei aconteça na realidade, ou até mesmo de um planejamento mais conciso antes de empregar a lei.

ROSEMBERG (2010) argumenta sobre a questão ainda pontuando que esta costuma ser a justificativa de países pobres, mas que o Brasil já deixou essa posição, apesar de ainda apresentar um problema tão grave como a disparidade social.

Essa falta de um programa estruturado faz com que o governo tenha que tomar medidas esporádicas e pontuais deixando de promover melhorias permanentes, mas sim, apenas ações provisórias e cada vez mais isoladas do um plano integral à população.

O movimento de uma serie de atribuições governamentais para o mercado, ou para ações pontuais através de ONGs, por exemplo, acabam tendo efeitos graves para as áreas que acumulam défcits históricos de atendimento, entre os quais, a saúde, a habitação e a educação (CAMPOS 2002, p. 28)

Além das “remedições isoladas”, é nítido nas práticas diárias situações que desfavorecem a integração entre os níveis educacionais como: as sucessivas mudanças de prédios que ocorrem da passagem dos CEI para as EMEI, posteriormente para as EMEF e até o Ensino Médio, algumas vezes acontecendo dentro de cada nível que costumam separar por faixas etárias (Ex: 4 meses à 1 ano e 11 meses em uma torre e 2 anos até 3 anos e 11 meses em outra); horários diferentes entre as turmas do CEI, EMEI e EMEF, o que dificulta muito a organização familiar, chegando até a desestruturar suas rotina; financiamentos, currículos e funções que participam de diferentes

setores nas políticas sociais o que claramente dificulta a integração entre os setores.

É evidente que todas essas situações descritas à cima são resultados da segmentação das políticas nacionais, que é tido como maior percalço às ações educacionais, inclusive da passagem entre os segmentos sem tensões e rupturas.

CAMPOS (2002) aponta que estudiosos de pós-modernismo trazem essa questão da segmentação como característica da época em que se vive na atualidade:

[...] segmentação de identidades, segmentação de experiências, e também segmentação das políticas sociais, com a substituição de políticas universalistas pelas chamadas políticas focalizadas em segmentos específicos da população, tais como faixas de renda, mulheres, jovens, idosos etc.(CAMPOS, 2002, p. 29)

Compreende-se, portanto, a importância de políticas integradas para um funcionamento articulado no sistema de atendimento à infância de modo integral.

#### **4.2. No Mundo – ações e repercussões**

As leituras efetuadas no levantamento bibliográfico mostraram que, em âmbito internacional, a integração e, portanto, os processos de transição também suscitam discussões e as questões apresentam-se, ora diferentes, ora aproximadas das problematizações brasileiras.

Nos registros e publicações acessadas na pesquisa, percebeu-se que há forte influência de dois grandes grupos, envolvendo diversos países, nos debates mundiais relacionados à educação. Um deles é um projeto de pesquisa colaborativo que realiza um estudo internacional da pobreza na infância na Etiópia, Índia (no estado de Andhra Pradesh), Peru e Vietnã a mais de 15 anos, chamado Young Lives. Coordenado por uma equipe sediada na Universidade de Oxford, com parceiros em cada um dos países envolvido, instituições independentes e acadêmicas ao lado da ONG internacional “Save the Children Fund” realizam publicações freqüentes comunicando dados de suas pesquisas. O outro, intitulado “Early Childhood Education and Care” (ECEC), é uma ação da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que

realiza intervenções e pesquisas, pontuando fatores sociais, econômicos e conceituais relacionados à infância nos 20 países em que circula. (OCDE<sup>2</sup>, 2010)

Outro grupo que também se mostrou envolvido na discussão foi o francês, NIEER (Instituto Nacional de Pesquisas Educação Infantil) que realiza pesquisas e se comunica com suportes destinados à educação infantil e todas as crianças pequenas. O instituto composto por decisores políticos, educadores, jornalistas e pesquisadores oferecem consultorias no campo das políticas públicas voltadas à educação.

Dentre os autores internacionais que discorrem sobre o tema, sobressaíram alguns nomes como os ingleses Chris Pascal, Martin Woodhead, Peter Moss e Tony Bertram, o francês John Bennett, entre outros.

As primeiras publicações a serem estudadas foram da revista *Young Lives*. Selecionaram-se três números de publicações (nº 47, nº 52, nº 54), todos publicados no ano de 2009, sendo os números referentes aos meses de abril, julho e agosto, respectivamente. Foi destacado um artigo de cada número da revista que explicitam três vertentes diferentes: a primeira mais ampla aborda os pensamentos relacionando o direito, as ações e a diversidade no âmbito educacional na Etiópia, Índia e Peru; o segundo aprofunda especificamente a pesquisa com crianças em transição da Educação Infantil para o 1º ano no Peru; e o terceiro também traz a questão da transição desta faixa etária de estudantes da Índia, especificamente em Andhra Pradesh.

Estas publicações mostram de forma clara as diferenças sociais, econômicas e históricas que ocorreram durante o período em que a idéia de educação infantil estava sendo estabelecida em cada uma das comunidades nas quais estão relatadas nas pesquisas.

O primeiro artigo, “Pathways through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity” produzido por Patricia Ames, Vanessa Rojas, Tamia Portugal, mostra quais são os elementos que interferem na transição e na educação infantil através de diferentes visões (casa, escola, comunidade, etc.)

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://www.oecd.org/home/0,3675,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,3675,fr_2649_201185_1_1_1_1_1_1,00.html) Acessado em: 29 de setembro de 2011

Estes autores também nos apontam os anos de educação infantil como sendo um período de sucessivas mudanças no desenvolvimento de crianças pequenas. Mudanças estas, que abrangem as esferas físicas, cognitivas e emocionais e merecem grande ênfase.

Destaca-se como sendo fundamental uma boa experiência social para estes estudantes, que além de toda preocupação individual de desenvolvimento pessoal, levam em conta também as expectativas e cobrança dos familiares; 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.

O segundo artigo *Early Childhood Education Trajectories and Transitions: A Study of the Experiences and Perspectives of Parents and Children in Andhra Pradesh, India*, escrito por Patricia Ames, Vanessa Rojas e Tamia Portugal, nos expõe uma pergunta um tanto quanto intrigante “A escola está preparada para as crianças?” (2009, tradução nossa) que certamente fomentou uma enorme curiosidade de nos aproximarmos das práticas nacionais.

Este segundo artigo é pautado de forma bem específica na transição de crianças da pré-escola para o ensino fundamental e baseiam-se nos depoimentos de educadoras, pais e alunos sobre esse período e suas principais dificuldades.

Dois pontos são levantados como essenciais: a falta de preparo das professoras de crianças de 5 anos e 6 anos diante da transição e a falta de comunicação e troca de informação dos professores entre si e com os pais a respeito deste período.

Alguns dos casos apresentados mostram exemplos de transições que ocorriam em um mesmo ambiente (a pré-escola e o 1º ano estão localizados no mesmo estabelecimento), mas que realizavam trabalhos em diferentes espaços em suas propostas didáticas, organizações e caminhos pedagógicos, o que resultava em um despreparo de todos os envolvidos.

O terceiro artigo “*Pathways through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity*” também escrito por Woodhead, aponta as cinco obrigações perante a educação infantil que devem ser

tomadas como metas para os países que ainda não as considera, segundo a ECEC: garantir a qualidade e equidade, uma melhor coordenação da educação infantil e do sistema escolar; pensar soluções para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, reconhecendo toda a gama de questões de equidade e garantir ações educacionais de governo mais planejadas, integradas e como consequência eficazes.

Pascal e Bertram (2010), em sua publicação na Revista Internacional de Educação do NIEER, descrevem as mudanças que ocorreram no final do século XX, na Inglaterra, nos sistemas educacionais que atendem crianças e seus familiares. Essas modificações foram necessárias devido à críticas que reconheciam as políticas destinadas à infância como fragmentadas, dispersas, subfinanciadas, enfraquecidas e de má qualidade.

Abriu-se, portanto, uma iniciativa do governo oferecendo financiamento para todos os setores destinados às crianças de 0 a 6 anos, na área da saúde, serviços sociais e educação. Além disso, propuseram que esses segmentos trabalhassem em parceria a fim de proceder a um atendimento articulado não só às crianças, mas também aos seus familiares. O vencimento para essa meta foi a primavera de 2010.

As consequências geradas a partir da ação foram: expansão dos serviços prestados de maneira mais pragmática e justa social e eticamente; o incentivo à criação de uma comunidade mais inclusiva, equitativa e solidária; e a criação de diferentes oportunidades, principalmente aos membros mais vulneráveis da sociedade.

Buscou-se também iniciativas que visassem ao desenvolvimento de políticas de especialização e aperfeiçoamento para os profissionais que atendem a primeira infância, em termos de melhoria das qualificações, estatutos e condições de emprego.

No entanto, ainda há apreensões com respeito às políticas locais, no que tange ao fato de considerarem as questões da primeira infância separadamente do atendimento educacional ao público de 5 à 19 anos, devido à antecedentes históricos.

Isso demonstra que as preocupações com a falta de políticas integradas não é somente uma demanda específica do Brasil, mas faz parte de uma consideração universal para garantia de bom atendimento às crianças

pequenas. O texto traz também, depoimentos de pais e funcionários sobre os benefícios do programa.

Outro artigo que serviu de base para as considerações a respeito da integração no período de transição foi escrito por BENNETT (2010) e publicado pela NIEER. Esse texto refere-se a um levantamento histórico com as principais discussões sobre as políticas públicas destinadas à educação infantil. Destes eles estão: os longos anos em que os serviços à criança pequena estiveram ligados às estruturas de caridade e serviços às famílias pobres; a organização binária desse segmento educacional dividindo em serviços destinados a crianças de 0 a menores que 3 anos e 3 a 6 anos, o que faz com que tenham um investimento muito menor diante de outros níveis educacionais e enfraquecem suas ações como grupo; condições de trabalho bem diferentes de outros setores; não apresentam real clareza a respeito dos direitos das crianças e ainda atribuem esse serviço à maneira de permitir que mães voltem ao trabalho.

À questão da integração, o autor dedica um item todo discorrendo sobre sua relevância, visto que nos países nórdicos, que possuem sistemas de governo integrados, os serviços educacionais são considerados melhores. Alguns exemplos das vantagens são: eliminação de serviços duplicados, transição mais suave para a criança, melhoria nas condições de trabalho e formação dos profissionais; e visão comum para crianças de menores que 7 anos. Ainda ressalta a importância de políticas sociais para todos com grande ênfase na democracia e igualdade.

Outro importante apontamento refere-se à uma pesquisa intitulada (*L'accueil et L'éducation des Jeunes enfants – EAJE*, ou *ECEC* nos países de língua inglesa) criada pela OCDE que através de ações socioeducativas, buscam melhorar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e suas famílias. Algumas dessas notáveis estratégias de governo à serviço da primeira infância são compartilhadas no texto, como a dos Estados Unidos, Canadá e Grã Bretanha.

O último documento analisado foi a publicação, em que, Peter Moss (2008), também publicado pela NIEER, nos chama a atenção para o mesmo programa comentado por PASCAL e BERTAM (2010), criado pela OCDE, *ECEC* (*Early Childhood Education and Care*), dizendo poder gerar diferentes

interpretações, de um país para o outro, visto que a história e cultura das instituições da primeira infância influenciam de maneira bastante significativa nas práticas sociais.

Através de diversas problematizações sobre a atuação da ECEC, o autor ainda nos traz questionamentos de dois autores suecos (que devido à falta de tempo não foi possível acessar a bibliografia), Dahlberg e Lenz Taguchi, sobre as creches e pré-escolas: "Qual é a nossa imagem da criança? O que é aprendizagem? E outros que incluem: O que é educação? Qual é a nossa imagem da escola (pré)? Quem é o educador?" (MOSS, 2008, p. 231, tradução nossa).

Com isso, convidam a repensar a relação entre educação Infantil, cuidados e a escolaridade obrigatória, de maneira a nos impulsionar a um pensar crítico e reflexivo, buscando respostas que podem ser aplicadas em todo espectro da infância ou mesmo da vida.

Cuidado, educação, brincar, e aprendizagem "se abre para um conceito do que tem sido chamado de" educação em seu sentido mais amplo ": um conceito amplo que compreende a educação como fomentar e apoiar o bem-estar geral e desenvolvimento das crianças e jovens, e sua capacidade de interagir eficazmente com os seus ambiente e para viver uma boa vida: a educação como um processo de educação e aumentando participação na sociedade em geral. Isso pode ser chamado de "educação-em-seu mais amplo e senso (MOSS, 2008, p. 231, tradução nossa)

A partir das leituras das bibliografias internacionais percebe-se que muitas são as discussões que giram em torno desse assunto no mundo todo. Alguns conflitos e problemas semelhantes aos nacionais, como a questão da integração das políticas públicas, outros um tanto quanto distantes dos nossos pensamentos e práticas.

#### **4. As entrevistas com os familiares: percepções e expectativas**

A proposta de pensar o tema da transição a partir de uma pesquisa que levantasse as expectativas e possíveis vivências dos familiares teve como ideia central se aproximar das impressões, angústias e sentimentos de pessoas que podem ver e julgar essa mudança de maneira crítica. Além disso, teve o intuito de trazer um dado de realidade das famílias brasileira que têm seus filhos vivenciando esse processo.

Os familiares que se dispuseram a dar entrevistas foram em sua totalidade do sexo feminino. Em apenas uma das entrevistas o pai da criança estava presente e participou da conversa, porém não tomou a frente para responder nenhuma das perguntas referente ao dia a dia de seu filho. Esse dado demonstra outra observação realizada no período da pesquisa: de que as mulheres, nesse contexto estudado, são as principais responsáveis pela vida educacional de seus filhos.

Foram entrevistadas 20 famílias divididas igualmente (dez e dez) em cada instituição educacional (CEI e EMEI). Porém, devido à limitação temporal, selecionou-se, aleatoriamente, apenas 10 para serem transcritas e analisadas. Durante a coleta de dados orais ficou nítido o desafio de prosseguir uma conversa sem induzir o entrevistado a responder conforme os objetivos centrais da entrevistadora. Algumas entrevistas foram descartadas pela intensa influência nas respostas ou por considerarmos que os pareceres individuais do entrevistador pudessem ter alterado a real intenção do entrevistado.

Avalia-se que com o decorrer das entrevistas muito foi aprendido e o trabalho foi ocorrendo de modo mais hábil.

Muitos temas pertinentes e valiosas reflexões foram trazidos durante as conversas, porém buscando manter uma organização e para não perder o propósito da pesquisa foram selecionados quatro temas a serem analisados que serão levados em conta nesse tópico: 1) nível de esclarecimento sobre o processo futuro da criança; 2) interferência na vida da criança e na dinâmica da vida familiar; 3) sugestões sobre o processo, segundo observação das pessoas; 4) visão da criança.

As entrevistadas do CEI, de acordo com o grau de parentesco com a criança, nível de escolaridade e profissão foram: (1) Mãe, ensino fundamental I completo e não tem profissão; (2) Mãe, ensino médio completo e é escriturária da polícia da polícia científica; (3) Mãe, ensino fundamental II incompleto (parou na 7ª série) e não tem profissão; (4) Mãe, ensino fundamental II completo e não tem profissão; (5) Mãe, ensino médio completo e é chefe de cozinha. Nenhuma delas cursou a creche.

Na EMEI, também utilizamos os mesmos critérios para identificar o perfil das entrevistadas: (1) Mãe, ensino fundamental I completo e é auxiliar de limpeza; (2) Mãe, ensino superior completo e não tem profissão; (3) Mãe, ensino

fundamental I incompleto (parou no 4º ano) e é doméstica; (4) Mãe, ensino médio incompleto (parou no 2º ano) e é operadora de máquina; (5) Avó, ensino superior completo e é educadora social;

#### 4. 1. Nível de esclarecimento sobre o processo futuro da criança

O primeiro aspecto a ser analisado diz respeito aos esclarecimentos dos familiares quanto aos futuros processos que serão vivenciados pelos meninos e meninas. Muitos, por já terem outros filhos ou até mesmo sobrinhos que já vivenciaram a passagem de um nível educacional para o outro, possuíam informações próximas à realidade de muitas escolas.

Apareceram questões sobre o número de aluno por sala, com preocupações que giram em torno da disponibilidade do professor em dar uma atenção especial a cada criança.

[...]eu acredito que tem realmente pouco professor para muita crianças na idade de 4 e 5 anos, nós temos 19 que é a sala do meu filho, né, para uma professora e uma ajudante, então, já é muito, né!? ( E. 5 - CEI)

Ah, eu não sei, né?! Só estando lá pra saber, mas eu acho que ela vai ficar um pouco mais largada, eu acho isso [...]

Nossa vai mudar muito, e outra, uma que eu acho meio perigoso lá em cima. (E. 2 – CEI)

Outras mães já comentam sobre o intenso investimento no desenvolvimento da autonomia dos meninos e meninas, que costuma ser aspecto fortemente explorado nas EMEIs.

Ah, (pensou) é que lá as criança tem que ser mais independente, né!? É, eles têm que ir ao banheiro sozinho e eu sei que não é igual aqui na creche que o banheiro é dentro das salas. Tem que dar a volta, tem que se limpar, muitas coisas assim de independência. Então eu acho que ele vai assim, sofrer um pouquinho. (E. 3 CEI)

Eu acho errado, porque a gente que é mãe sabe, a gente passa o dia todo com eles, a minha filha é pequenininha, ela não sabe fazer muitas coisas sozinhas; ela não sabe cortar um carne e outras coisas de higiene, não sabe. E precisa mesmo, lógico que precisa de um acompanhamento mais perto. (E. 2 CEI)

Eles têm que fazer mais as coisas sozinhos e do desenvolvimento, que tem puxar mais uma criança a aprender, aprender mais. (*sic*) (E.3 CEI)

Algumas colocações dizem respeito às mudanças de funções das instituições, isto é, que na EMEF eles terão um trabalho com mais investimento nos aspectos conceituais da educação.

Porque ele é um menino inteligente, ele já conhece as letras, ele não vai ter nenhum problema com a aprendizagem. [...]

Eu falo que não vai ser mais brincadeira, que tem que ser mais responsável, né?! (E. 2 EMEI)

Ah, vai ter lição de casa pra fazer, vai ter livro pra ler. Igual a outra que chega em casa, ela chega em casa muito feliz: "Mãe, tem lição de casa" "Eu tenho um livro pra você me ensinar a ler". Ela chega toda feliz em casa. (E. 3 EMEI)

Outra questão sobre a qual as mães já haviam construído suas hipóteses era sobre a mudança significativa no que diz respeito à relação da criança com o aprendizado:

Comento, eu falo pra ele que não vai ser mais creche, que ele vai ter que prestar atenção na professora, prestar a atenção em tudo que a professora estiver falando, porque lá ele já vai estar pra ir pra 1ª série, então não é mais brincadeira. (E. 3 CEI)

Acho que sim, porque já é a 1ª série, então já não é mais tantas brincadeiras, né?! Vai começar a conhecer as letras, alfabetização, tudo isso. (E. 2 – EMEI)

Ah, pra mim, acho que vai ser melhor pra ele, porque daí ele se acostuma com a escola, com o que eles fazem na escola, com as lições e provinhas se tiver, tudo o que a professora pedir. [...]

Ah vai, porque assim, ele vai ficando mais espertinho, vai ser bem melhor. (E. 4 - CEI)

Ah, eu acho que lá... Eu tenho um filho meu de 5 anos, tá lá, né?! Lá, pelo menos as professora que o outro filho pegou, elas puxam bastante, né?! E ele já está no Infantil II, vai pro 1º ano já no ano que vem e já sabe escrever o nome dos amiguinhos tudo, da família toda, conta até 100, sabe fazer continha de matemática, ele está bem esperto, já. Eu acho que esse aqui, também, eu espero que ele encontre, porque depende também das professora, uma professora que desenvolva ele bastante. (*sic*) (E. 3 - CEI)

Outro comentário que as mães pontuaram diz respeito à nova exigência habitual às crianças da lição de casa.

Que na EMEI elas ensinam a ler e a escrever, tem uma parte que elas ensinam a ler e a escrever. E elas pede pro pai e pra mãe ensinar em casa. As mesmas coisas que elas pedem na escola , a gente pode fazer lá, também.(sic) (E. 4 - CEI)

– Já, eu falo para ela estudar, fazer lição...Aí ela fica meia tristonha que eu falo, né. Aí a irmã dela fala “Íh T. não vai ter mais festinha na EMEF, que vai ter que estudar mais”. (E. 1 - EMEI)

Esses comentários, apesar de não terem sido explicitados verbalmente, demonstram serem 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.

Os familiares que dizem não saber sobre os acontecimentos futuros apostam nas informações que as instituições passarão quando estiver mais próximo da mudança de ano.

Entrevistadora – Não falou nada? Nenhuma mudança de horário?

E.3 - Não, ainda não fizeram reunião falando disso, não. [...]

Entrevistadora – Ah, então provavelmente você acha que vai ter alguma reunião falando disso, então?

E.3 – Ah, todo ano tem, né?! Quase todo mês tem reunião. (E.3 - EMEI)

Há também uma mãe que se mostra insegura e incomodada com a falta de informação da escola.

Oh, a única coisa que eu percebo aqui é que a diretora fala muito de horário. “No ano que vem se não chegar até as 7h em ponto não entra, até 7h, se chegar 7h10 não entra mais.” Isso é o único comentário que eu escuto. Isso pra mim é um ponto, como eu posso dizer?...É uma regra da escola, que todo mundo sabe, mas pra mim é uma pressão, eu não vejo ainda nenhum comentário sobre o que as crianças vão aprender, com quem elas vão estar, um preparo dos professores para receber esses alunos, por exemplo, preparar o psicológico das crianças para receber toda esse monte de informação que vem aí. Eu não vejo nenhuma preocupação sobre isso. (E. 5 - CEI)

#### **4. 2. Interferência na vida da criança e na dinâmica de vida familiar**

Em relação a esse aspecto, a maior preocupação dos pais refere-se à mudança de horário na passagem do CEI para a EMEI, que é vista pelas

entrevistadas como uma perda para o momento de aprendizado da criança, porque eles deixam de ficar o período integral em ambos os níveis EMEI e EMEF; e de desestruturação familiar, porque muitos terão que passar a freqüentar duas escolas ou ficar sob a responsabilidade do irmão mais velho, dentre tantas outras situações que preocupam os pais.

Vai ser difícil. Sabe sim, né, filho? Que o ano que vem nós estamos com a vida confusa. Na verdade está confuso para mim e pra ele, né.[...]

Não, não vai ser tranquilo, vai ser uma turbulência só. Já está, né. Só de saber que ele vai ter que mudar de horário, mudar de escola, é complicado. Não é? ( E. 5 - CEI)

Então, a minha preocupação é essa, ela vai pro pré, né?! Do pré, ela vai sair meio dia e vai pra outra escola. Daí a gente fica preocupado, né?! Porque ela vai aprender aqui, daí vai pra lá, vai bagunçar a cabecinha dela, né?! [...]

Em duas escola, saí sai daqui e vai pra uma outra escola. Sem falar que a outra escola vai ser paga, né, porque da prefeitura não aceita. (E.2 CEI)

Ah, pra mim, só vai ser um pouquinho meio complicado por causa dos horários [...] Pra ele vai ser um pouquinho ruim, porque ele vai ficar sozinho em casa, só vai ficar eu e ele, no caso. Aí, os meninos saem ao meio dia, mas não ficam em casa, ficam no telecentro. Então, pra ele, ele vai achar meio ruim, só isso. (sic) (E.1 – CEI)

#### **4. 3. Sugestões sobre o processo, segundo observação das pessoas**

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.

Então o fundamental, esse primeiro ano tem aí o compromisso ter uma professora fixa e uma que ajude, né?! Eu não tenho expectativa boa, eu não tenho, acho que pela experiência, né, não tenho. Acho que, enquanto a gente não parar e capacitar esses professores do Ensino Fundamental dessas três primeiras séries, iniciais, eu não tenho expectativas boas, acho que a adaptação é difícil. (E. 5 - EMEI)

Não sei, então, eu não sei como que vão ser as atividades. Falaram que com 4 anos já está na 1ª série, Então eu não sei também, não sei te falar qual é o aprendizado na EMEI. (E.2 - EMEI)

Além dessas questões focalizadas pela pesquisa, que diz respeito à integração no período de transição, outros aspectos relevantes foram levantados, como

por exemplo, a falta de um plano claro na mudança do ensino de 9 anos, profissionais despreparados ou com pouca formação, grande índice de desinteresse a partir do 1º ano do ensino fundamental.

Na EMEI. Então, eu acho que a gente precisa entender o que está acontecendo, porque que a EMEI consegue ter essa coisa gostosa com relação às crianças e onde é que perde lá na frente. Porque eu acredito, eu não acho que é só que amadurece, porque é maior, não, acho que tem coisas que a professora da EMEI, né, por ser EMEI, ela, ela, ela, tem uma forma de lidar com a criança e a professora do ensino fundamental, por ser o ensino fundamental, ela deixa algumas coisas lá. Então eu pergunto, como é que pode ser, se essas crianças mais novas estão chegando lá, ainda precisando disso que tem na EMEI, quem que vai receber? (E. 5 – EMEI)

Isso, de certa forma, demonstra que ainda 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.

#### **5.4 Visão da criança**

Questionou-se sobre quais seriam as impressões que as próprias crianças levavam aos seus pais a respeito da mudança, como o quê elas ressaltavam como relevantes.

É. Ela está muito feliz que vai pra EMEF. Ela vai gostar [...]

Ah, sabe que a irmãzinha dela tá na EMEF e que tem lição, tem lição que leva pra casa, que ela vai com as coleguinhas. (E. 1 – EMEI)

Não, ela traz a; a questão de deixar a EMEI, né, pra ela está meio dolorido, como está pra gente também, terminar esse processo aí, e, mas insegura não. Ela está a fim de encarar, de ir pra frente, porque ela está tão estimulada com a coisa aí do processo das letras, do ler e escrever, que eu acho que ela vai, vai ser o suficiente pra ela tocar pra frente. Mas a gente vai tomar bastante cuidado com ela pra não acontecer o que aconteceu com os outros dois, que pegaram bem a mudança da lei. (E. 5 – EMEI)

### **5. Conclusões**

Muitos foram os aspectos relevantes levantados a respeito da integração em âmbito nacional e internacional. Além disso, as análises qualitativas comprovaram algumas das percepções anteriores ao processo de pesquisa, assim como trouxeram novos olhares sobre as vivências das crianças, dos

familiares e até mesmo das instituições e dos profissionais que atuam diariamente nos CEIs e EMEIs.

Rosemberg (2010) aponta a característica do governo brasileiro de instituir leis adequadas às necessidades do povo, mas de não se preocupar em criar um programa adequado pensando em todas as vertentes para que estas se façam valer na prática.

O Brasil é marcado por uma tensão que se reflete nas escolhas de políticas e práticas da infância: de um lado, uma legislação moderna reconhece os direitos das crianças, por outro lado, uma ampla gama de desigualdades em vários segmentos sociais faz com que seja difícil, na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania. (ROSEMBERG, 2010, p. 120, tradução nossa)

As pesquisas que discorrem sobre a pequena infância demonstram que as políticas e os planos de educação têm que pensar em muito mais do que os direitos das crianças e suas famílias, os problemas a serem enfrentados e corrigidos para conseguir oferecer o acesso com qualidade aos meninos e meninas passam por escolhas históricas, conceitos arcaicos de creches e pré-escolas, concepções equivocadas a respeito do que é educar e quem vamos educar e por questões que terão que transpor a desigualdade social presente no nosso país.

A lacuna entre a lei e a realidade poderia ser explicada pelo fato de que é um país pobre. No entanto, o Brasil não é um país pobre, mas um país com enormes disparidades econômicas e sociais e com um grande número de pessoas pobres: o país ocupa a 8ª posição entre os poderes econômicos mundiais, de acordo com seu PIB, mas o índice de desenvolvimento humano relega para 70º lugar (0,807), que destaca a extensão das desigualdades sociais (ROSEMBERG, 2005). O abismo entre as classes social, economicamente falando, é realidade nacional:

A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros está desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais: a porcentagem de pobres é maior no norte e leste, em áreas rurais, entre aqueles que se declaram negros, mestiços ou indígenas, e entre as crianças. (ROSEMBERG, 2010, p. tradução nossa)

A dívida brasileira com as crianças, portanto, além de histórica, também está ligada à falta de serviços de qualidade e a desigual distribuição de renda perante outros grupos. Esta lacuna entre a lei e a realidade da infância é de

fato marca brasileira, ainda mais no que diz respeito aos investimentos destinados às crianças menores de 3 anos, que de acordo com ROSEMBERG (2010) é menor que em outros países latino americano.

No cenário mundial, a infância também tem sido alvo de muitas discussões, assim como a escola obrigatória, o ensino integrado e as políticas voltadas a essa parcela da população.

Rosemberg (2010) pontua que até mesmo em países desenvolvidos, as crianças pobres tendem a usar menos serviços de qualidade, e completa que nos países com grandes disparidades sociais, como é o caso do Brasil, as desigualdades que acometem a infância são ainda mais profundas.

Circunstâncias de ordem histórica e sociais também estão presentes em muitos países do mundo. Os entendimentos de infância e educação ainda estão sendo objeto de pesquisa e estudo em vários países. Dessa forma, as políticas destinadas a elas precisam ter clareza de suas concepções para melhor pensar em sistemas integrados de educação. De fato esse é um campo que necessita de muita investigação e leitura para poder estabelecer parâmetros que sustentem reflexões potentes sobre as problemáticas dos serviços destinados às crianças pequenas.

Esses fatores mostram como estruturas, serviços, políticas e objetivos dos níveis educacionais iniciais possuem características diferentes e essa realidade faz com que o processo de transição passe a ser ainda mais custoso.

Portanto, é necessário que os esforços de legisladores, pesquisadores e profissionais atuantes na educação infantil sejam voltados às mudanças estruturais e recursos adequados para serviços destinados às crianças menores de 7 anos e mais ainda às bem pequenas, de 0 a 3. Faz-se necessário buscar meios para que seus direitos sejam reconhecidos, fortalecidos e garantidos, a fim de criar novas construções sociais diferentes das que foram construídas ao longo da história.

Percebe-se a extrema necessidade de percorrer esse tema da transição, tanto com levantamento de bibliografias, principalmente internacionais que não foram contemplados, como com análises de políticas dos países nórdicos que oferecem um serviço de qualidade admirável.

Além disso, as pesquisas qualitativas consultadas demonstraram ter um papel fundamental. Também o estudo empírico desenvolvido, que permitiu escutar

pais, professores, responsáveis pelas instituições e as próprias crianças fazem pensar nas necessidades práticas, do dia a dia, que muitas vezes ficam esquecidas no instituir das leis.

A educação infantil está cada vez mais consolidando seu espaço em discussões acadêmicas e ganhando reconhecimento tanto das políticas públicas, quanto das pessoas em geral. Pensar nesta educação das primeiras infâncias com uma visão que possibilite o surgimento de uma pedagogia crítica que leve em conta o real para refletir, ganhando volume, procedimentos e conceitos próprios, tendo bem clara a função de cada uma das etapas e dando o suporte físico, conceitual e psicológico na transição entre CEI, EMEI e EMEF faz-se extremamente necessário para que o trabalho com a pequena infância passe a ter a propriedade devida.

Contudo, até onde a pesquisa pode alcançar, permite dizer que, muito embora os textos legais anunciem o processo de integração e tratem a questão da transição, defendendo a articulação e a organicidade, entre os diferentes níveis educacionais (BRASIL, 2010), esta temática ainda não é focalizada com a ênfase devida nos trabalhos de pesquisa e nem na vivência diária dos meninos e meninas.

O estudo permitiu trazer à luz algumas compreensões sobre a questão da transição. Contudo, a problemática é complexa e merece investigações mais aprofundadas, principalmente no Brasil, onde as publicações e dados referentes à temática são escassos. Tornou-se evidente a relevância de dar continuidade ao trabalho, inclusive investindo mais profundamente nos assuntos e pareceres trazidos nas entrevistas, o que não foi possível esgotar nesta oportunidade.

## **6. Referências Bibliográficas**

AMES, Patricia; ROJAS, Vanessa; PORTUGAL, Tamia. Starting School: Who is repaired? Young Lives Research on Children's Transition to First Grade in Peru. *In: Young Lives - Department of International Development*, Oxford, Nº 47, August, 2009.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – estabelecem as diretrizes e bases da Educação Nacional*, Brasília, DF. 1996.

\_\_\_\_\_, Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF. 2001.

\_\_\_\_\_, CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília, DF. 2010a.

\_\_\_\_\_, Portaria Nº 5.550 de 22 de outubro de 2010. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF. 2010b.

BENNETT, John. Nouvelles perspectives des études internationales sur La petite enfance. In: RAYNA, Sylvie. *Qualité, équité et diversité dans Le préscolaire*. Paris, Nº 53, Abril, 2010.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 27-34.

Craidy, Carmem Maria. A educação de crianças de 0 à 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional . In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 47-62.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.; colaboradores. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GÓMEZ, Gregório Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo Garcia. *Metodología De La Investigación Cualitativa*. 2a ed. Málaga: Aljibe, 1999.

HADDAD, Lenira. A creche em busca de sua identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1991.

HADDAD, Lenira. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org), *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 91-96.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação Infantil Integrando Pré-escola e Creches na busca da Socialização da criança. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org). *Brasil 500 Anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 265-240.

KRUPPA, S. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. 2001. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

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

LOURENÇO FILHO, M.B..*A Pedagogia de Rui Barbosa*. 2a. edição, São Paulo. Melhoramentos. 1956.

MOSS. Peter. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in comparative and international education*. United Kingdom, volume 3, Nº 3, 2008.

PASCAL, Chris; BERTRAM, Tony. Des centres integres pour tous Le enfantsl Le cas de l'Angleterre. In: RAYNA, Sylvie. *Qualité, équité et diversité dans Le préscolaire*. Paris, Nº 53, Abril, 2010.

PENTEADO, José de Arruda. *A Consciência Didática no Pensamento Pedagógico de Rui Barbosa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1984. (vol. 38 *Brasiliense*).

PINAZZA, Mônica Apezato. A Pré Escola Paulista à Luz das Idéias de Pestalozzi e Froebel: memória reconstituída a partir de periódicos oficiais. Tese de Doutorado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

ROSEMBERG, Fulvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). *Encontros e Desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

\_\_\_\_\_, Fulvia. Tendances et tensions de l'éducation de La petite enfance au Brésil. In: RAYNA, Sylvie. *Qualité, équité et diversité dans Le préscolaire*. Paris, Nº 53, Abril, 2010, p. 119-128.

\_\_\_\_\_, Fulvia. Childhood and social inequality in Brazil. In: PENN, Helen (org.). *Unequal childhoods*. Routledge, Abingdon. 2005.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia. *Educação ou Tutela*. São Paulo: Loyola, 1988. 111 p. (coleção Espaço).

SOUSA, Ana Maria Costa de. *Educação Infantil - uma proposta de gestão municipal*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 2000.

VENNAM, Uma; KOMANDURI, Anuradha; COOPER, Elizabeth; CRIVELLO, Gina; Woodhead, Martin. Early Childhood Education Trajectories and Transitions: A Study of the Experiences and Perspectives of Parents and Children in Andhra Pradesh, India. In: *Young Lives - Department of International Development*, Oxford, Nº 52, August, 2009.

WOODHEAD, Martin. Pathways through Early Childhood Education in Ethiopia, India and Peru: Rights, Equity and Diversity, In: *Young Lives - Department of International Development*. Oxford, Nº 47, August, 2009.

XAVIER, Maria do Carmo (org). *Manifesto dos pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. 1a ed. Rio de Janeiro: FGV 2004.

GRUPO BANCO MUNDIAL.

Disponível em:<<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,menuPK:3817183~pagePK:141132~piPK:141121~theSitePK:3817167,00.html>>

Acessado em: 28 de setembro de 2011

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Disponível em:

<[http://www.oecd.org/home/0,3675,fr\\_2649\\_201185\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/home/0,3675,fr_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html)>

Acessado em: 29 de setembro de 2011

## **APÊNDICE A**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS DO ÚLTIMO ESTÁGIO DO CEI**

#### **I. DADOS PESSOAIS:**

##### **1. Identificação da Criança**

---

- Iniciais do nome:
  - Sexo:
  - Idade:
  - Nível educacional:
- 

##### **2. Pessoa entrevistada**

- Nível de parentesco com a criança:
  - Sexo:
  - Estado Civil:
  - Nível de Escolaridade:
  - Profissão:
- 

#### **II. QUESTÕES-GUIA (para familiares de crianças do último estágio da creche)**

Seu(sua) filho(a) no próximo ano irá para a pré-escola. Eu gostaria de saber como vocês, familiares, vêem esse processo de mudança de um nível educacional para o outro.

1. Na sua casa, quem normalmente acompanha a vida da criança na educação infantil – no CEI?
2. Na sua casa, é a primeira criança a vir ao CEI? Quem da sua família já esteve em creche?
3. Seu filho ou sua filha faz comentários sobre as coisas e atividades que realiza na escola?
4. Que visão que ele ou ela passa da professora, das outras crianças (colegas) e das coisas que faz no CEI? Ela fala a respeito? Como você fica sabendo?
5. Vocês, familiares, têm contato com as realizações de seu filho ou sua filha na escola?
6. Você consegue destacar algo de que seu filho ou sua filha mais gosta no CEI?
7. Você consegue destacar algo de que seu filho ou sua filha menos gosta no CEI?
8. Como você acha que será a passagem de seu filho ou sua filha para a EMEI? O que você acha que mudará?
9. (De acordo com a história de escolarização da pessoa entrevistada) Você tem uma ideia do que deve acontecer na EMEI? Como você sabe? O que você acha disso?
10. O seu filho ou sua filha sabe que vai para a pré-escola? Como que ele ou ela mostra que sabe?
11. Na sua opinião, o que mudará do CEI para a EMEI?

(Só fazer as perguntas mais dirigidas 10.1; 10.2; 10.3; 10.4; 10.5 , se a resposta for vaga)

10.1. horários

10.2. relação professor- criança

10.3. relação entre as crianças

10.4. atividades

10.5. avaliação

12. O CEI já comenta sobre essa mudança que ocorrerá? Em que termos são os comentários?

13. Na sua opinião, seu filho ou sua filha gostará da mudança do CEI para a EMEI? Por quê?
14. Seu filho ou sua filha faz comentário sobre a futura ida à EMEI?
15. Que ideia ele ou ela tem a respeito da EMEI?
16. Vocês, familiares, fazem comentários sobre a ida da criança à EMEI? O que comentam?

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA – CRIANÇAS DO ÚLTIMO ESTÁGIO DA EMEI**

#### **I. DADOS PESSOAIS:**

##### **1. Identificação da Criança**

---

- Iniciais do nome:
  - Sexo:
  - Idade:
  - Nível educacional:
- 

##### **2. Pessoa entrevistada**

- Nível de parentesco com a criança:
  - Sexo:
  - Estado Civil:
  - Nível de Escolaridade:
  - Profissão:
- 

#### **II. QUESTÕES-GUIA (para familiares de crianças do último estágio da pré-escola)**

**Seu(sua) filho(a) no próximo ano irá para o primeiro ano do ensino fundamental. Eu gostaria de saber como vocês, familiares, vêem esse processo de mudança de um nível educacional para o outro.**

17. Na sua casa, quem normalmente acompanha a vida da criança na educação infantil?

18. Na sua casa, é a primeira criança que cursa a pré-escola? Quem da sua família já cursou a pré-escola?
19. Seu filho ou sua filha faz comentários sobre as atividades que realiza na
20. EMEI?
21. Que visão que ela passa da professora, das outras crianças (colegas) e das coisas que faz na pré-escola? Ela fala a respeito? Como você fica sabendo?
22. Vocês, familiares, têm contato com as realizações de seu filho ou sua filha na pré-escola?
23. Você consegue destacar algo de que seu filho ou sua filha mais gosta da pré-escola?
24. Você consegue destacar algo de que seu filho ou sua filha menos gosta da pré-escola?
25. Como você acha que será a passagem de seu filho ou sua filha para o primeiro ano do ensino fundamental?
26. ( De acordo com a história de escolarização da pessoa entrevistada) Você tem uma ideia do que deve acontecer no primeiro ano do ensino fundamental?
27. O seu filho ou sua filha já fala sobre a mudança para o primeiro ano do ensino fundamental?
28. Na sua opinião, o que mudará da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental?  
  
( Só fazer as perguntas mais dirigidas 10.1; 10.2; 10.3; 10.4; 10.5 , se a resposta for vaga)
  - 10.1. horários
  - 10.2. relação professor- criança
  - 10.3. relação entre as crianças
  - 10.4. atividades
  - 10.5. avaliação
29. A pré-escola já comenta sobre essa mudança que ocorrerá? Em que termos são os comentários?

30. Na sua opinião, seu filho ou sua filha gostará da mudança da pré-escola para o primeiro ano do ensino fundamental? Por quê?
31. Seu filho ou sua filha faz comentário sobre a futura ida ao primeiro ano do ensino fundamental?
32. Que ideia ele ou ela tem a respeito da escola de ensino fundamental?
33. Vocês, familiares, fazem comentários sobre a ida da criança ao primeiro ano de ensino fundamental? O que comentam?