

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÉA BRAGA ALVES

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL:
Escutando professoras

Mariana

2023

CLÉA BRAGA ALVES

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA
O ENSINO FUNDAMENTAL:
Escutando professoras

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito obrigatório para a obtenção do título de mestre em Educação

Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco

Mariana

2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A474p Alves, Clea Braga Alves.

O processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental [manuscrito]: escutando professoras. / Clea Braga Alves Alves. - 2023.

103 f.: il.: gráf., tab..

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco Franco.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Educação infantil. 2. Ensino fundamental. 3. Professores de educação infantil. 4. Professores de ensino fundamental. I. Franco, Marco Antonio Melo Franco. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37-053.2(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cléa Braga Alves

O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: escutando professoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 16 de junho de 2023.

Membros da banca

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Liliane dos Santos Jorge - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

O Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 24/08/2023.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Melo Franco, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/08/2023, às 20:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0580121** e o código CRC **300616EA**.

AGRADECIMENTOS

Toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está.

Gonzaquinha

Penso que agradecer é uma forma de reverenciar. Como diz Gonzaquinha no trecho da música *Caminhos do coração*, de 1982, em nossos caminhos nunca estamos só, há sempre pessoas com suas histórias para nos ensinar e acolher. Somos parte de tantas gentes.

Começo agradecendo ao Prof. Dr. Marco Melo pela orientação, confiança e paciência no desenvolvimento deste trabalho e pelos valiosos ensinamentos.

Aos meus pais amados, Sebastião Alves e Maria das Graças Alves, que deram a mim a minha vida e grande parte da vida deles, quando se dedicaram a cuidar de nossa família.

Ao meu filho, Samuel Braga, que, com sua alegria e suas palavras de apoio, esteve sempre presente, e nas minhas ausências soube esperar com leveza o seu momento.

A meus irmãos, Cláudio e Cris. Companheiros de toda vida, parte importante de quem sou, apoio e sustentação nos trechos mais difíceis da caminhada. À família estendida, de maneira especial ao cunhado Thiago, à cunhada Vanessa, aos sobrinhos Milena e Bernardo, pelas alegrias, pelos aprendizados e sorrisos.

Ao meu querido companheiro e amado Paulo Célio Filho, por todo o incentivo para que eu nunca parasse de estudar e pela paciência diante das minhas faltas em muitos momentos.

À equipe e à direção da Escola Municipal de Itabirito, às professoras que participaram das entrevistas, meu mais sincero agradecimento por participarem desta pesquisa. Todas vocês possibilitaram a materialização deste trabalho.

Aos amigos do mestrado que me acompanharam nesta trajetória, por meio dos contatos virtuais, quando a presença física não pôde se materializar devido à pandemia de COVID-19. Agradeço, em especial, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação (NEPPAI), pelos

ensinamentos e pelo incentivo constante para que eu enfrentasse esta etapa acadêmica tão desafiadora, que é o mestrado.

Agradeço aos meus professores, especialmente aqueles que acreditaram em mim. Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Antônio Melo Franco, minha gratidão por apoiar esta pesquisa. Ao Prof. Dr. Levindo Diniz Carvalho e à Prof^a. Dr^a. Liliane Jorge, pelas contribuições e valiosas considerações durante a qualificação.

À equipe da escola municipal de Itabirito-MG, onde a pesquisa de campo foi realizada, e às professoras entrevistadas.

Agradeço a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) por ofertar uma educação de qualidade aos estudantes e por oferecer um ensino inclusivo, participativo, em diálogo constante entre professores e alunos.

Finalizo contemplando a educação pública, especialmente a educação básica, área na qual atuo. Ampliei meus estudos sobre ela e acredito, do fundo da alma, que há uma grande tarefa a ser feita no mundo e que a educação pública tem um papel especial nela.

A educação deve às crianças alguns gestos que lhes foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de contentarmo-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem (Skliar, 2012, p. 178).

RESUMO

Este estudo buscou analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da escuta de professoras atuantes na rede pública do município de Itabirito-MG, em que foram considerados aspectos conceituais e políticos de abordagens sobre a infância, as tensões e os desafios encontrados nesse processo de transição, como se organiza o trabalho pedagógico das profissionais entrevistadas, como é realizado o planejamento em paralelo ao que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o diálogo entre as professoras atuantes nessas duas etapas da educação básica em uma busca pela continuidade do trabalho pedagógico e como ele aparece nos documentos legais da escola. Diante disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia foi composta por revisão bibliográfica e pela realização de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa ressaltou a importância do compromisso com a infância em todos os seus aspectos, sejam eles políticos, culturais ou pedagógicos, para que seja possível constituirmos a escolaridade como prioridade na vida das crianças, uma das formas capazes de criar caminhos para a construção social, cultural e cognitiva, com respeito às suas singularidades e aos seus direitos. O trabalho permitiu compreender que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer de maneira que sejam consideradas as necessidades e particularidades das crianças e o seu processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Transição

ABSTRACT

This study seeks to analyze the process of transition from Early Childhood Education to Elementary Education, based on listening to teachers working in the public network in the municipality of Itabirito-MG, in which the conceptual and political aspects of approaches to childhood will be considered, which are the tensions and challenges encountered in this transition process and how the pedagogical work of these professionals is organized, how planning is carried out in parallel with what governs the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and the dialogue between the teachers working in these two stages of basic education in the search for continuity of this process. pedagogical work and how it appears in the school's legal documents. In view of these aspects, the objective is, therefore, the methodologies used to carry out this study were interviews, bibliographical review and semi-structured interviews, making the research a qualitative investigation. Therefore, it is a research that intends to highlight the importance of commitment to childhood in all its aspects, whether political, cultural or pedagogical, so that, in this way, it is possible to make schooling a priority in the lives of children, which is one of the ways capable of creating paths for social, cultural and cognitive construction, with respect for their singularities and their rights. Therefore, this work allows us to understand that the transition from Early Childhood Education to Elementary Education must take place in a way that considers the needs and particularities of children and their teaching, learning and development process.

Keywords: Early Childhood Education; Elementary School; Transition

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de trabalhos encontrados por descritores e bases de dados.....	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização e classificação dos trabalhos analisados.....	39
Quadro 2: Quadro Sintético sobre o percurso de análise.....	48
Quadro 3: Quadro de relação das escolas de EI e EF na cidade de Itabirito.....	52
Quadro 4: Detalhamento das professoras entrevistadas	59
Quadro 5: Duração das entrevistas.....	60
Quadro 6: Duração das entrevistas.....	62

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFe	Comunidade Acadêmica Confederada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CEB	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEMETE	Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL	19
1.1 ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SINGULAR NA TRAJETÓRIA	19
1.2 MARCOS LEGAIS, ASPECTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS ..	23
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E TENSÕES	32
1.4 ESTUDOS COM FOCO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	37
1.4.1 Pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	40
1.4.2 Pesquisas sobre a visão dos professores sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	44
2. MÉTODO	47
2.1 MODELO DE PESQUISA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	48
2.2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITABIRITO-MG	51
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	53
2.3.1 Contato com a gestão da escola	54
2.3.1 Entrevistas presenciais	58
3. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS	63
3.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS	63
3.2 SEM RUPTURAS: PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	69
3.3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	78
3.4 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS DUAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	81
3.5 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS.....	98
------------------	----

INTRODUÇÃO

É tudo tão complicado! Por que tudo nesse mundo
é feito pra complicar?
Por que é que a sobremesa não vem *antes* do
jantar?

Por que o recreio é tão curto, e a aula é tão
comprida?
Por que é que todos querem complicar a minha
vida?

A razão de tudo isso, acho que eu já descobri: todo
mundo se aproveita porque ainda não cresci.

Mas esperem só um pouco, até que eu tenha
crescido, porque eu vou fazer um mundo muito,
muito divertido!

Nesse mundo, os adultos é que vão perguntar “por
quê?” E as crianças, só de farra,
não vão querer responder!

Bandeira (2009, p. 47, grifo do autor)

Por meio da poesia (2009), o escritor Pedro Bandeira permite refletir o olhar da criança a respeito da sua experiência com o mundo em que vive. A criança que fala por meio de Pedro Bandeira rejeita ser pensada como “um vir a ser”, é uma criança que quer viver o seu tempo e quer vivenciar a infância sem se preocupar em se tornar um adulto para, então, experimentar o mundo. Essa criança quer viver o momento do seu jeito, com as brincadeiras e os brinquedos elaborados e vivenciados por ela própria, portanto, demonstra vontade em fazer do mundo um lugar divertido, no qual os adultos é que tomarão a posição de “questionadores” e as crianças, por diversão ou por brincadeira, não terão paciência para responder perguntas, como comumente fazem os adultos.

Minha participação ativa como docente ao longo de 22 anos, em que oito deles foram engajados com a Educação no exercício das atribuições como diretora pedagógica do município de Itabirito-MG, me permitiu avançar na constante busca pela defesa da infância. Em consequência disso, nos dias letivos e a partir de diálogos nos encontros de planejamentos com colegas de trabalho, surgiram algumas inquietações. Algumas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental contavam que

falavam as seguintes frases para os estudantes: “agora acabou a brincadeira”, “tem que levar a sério as aulas”, “no 1º ano, não tem tempo para brincadeiras”, “se não se comportarem durante a aula, vão ficar sem recreio.” Isso representa que o discurso de “amadurecimento” das crianças já começa inscrito nessas falas, que, às vezes, acabam sendo ignoradas.

Para analisar esses problemas, recorri às abordagens da pesquisadora Jens Qvortrup (2010, p. 634), que entende que “as crianças são agentes sociais, produtoras de culturas, sendo a infância a categoria estrutural social que permanece como um espaço a ser ocupado por outras crianças”, e de Jucirema Quinteiro (2005, p. 18), que também afirma que “é preciso precisar das crianças. Esta é a primeira condição para que se possa conceber a palavras às crianças: reconhecer que são capazes de dar opiniões, ideias e de fazer propostas úteis para nós, adultos”. Para defender que as crianças são agentes potencializadores na participação constitutiva do corpo social, é preciso concebê-las como pertencentes ao corpo social e como potentes, participativas, protagonistas capazes, criativas e portadoras de direitos que devem assegurar sua integralidade na sociedade, sem deixar de valorizar seu universo lúdico e diverso.

Meu contato inicial com as práticas educativas em âmbito profissional se deu a partir do curso de Magistério, começado em 1997, em uma escola particular, no município de Itabirito-MG. Naquela instituição, permaneci durante a maior parte da minha caminhada como estudante, vivenciei práticas educativas que carrego atualmente e que são boas experiências em minhas memórias. Como aluna do Magistério, visitava a biblioteca da escola, no período vespertino, para fazer novas leituras com o objetivo de enriquecer meus conhecimentos sobre os temas estudados em sala de aula.

Ao transitar pelas dependências da escola, durante minhas visitas à biblioteca, mantive contato com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Durante o recreio e as atividades externas das turmas, observava o trabalho das professoras, a interação entre esses dois segmentos, seus diálogos sobre as atividades realizadas em sala e a preocupação com o desenvolvimento das crianças.

A esse respeito, Kramer (2007, p. 20) nos diz que a inserção da criança no Ensino Fundamental exige um diálogo institucional e pedagógico entre essa etapa e

a Educação Infantil, dentro da escola ou entre as escolas e as salas de aula, e embasado em 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.

Por serem indissociáveis, não se refere apenas a etapas, mas, sobretudo, ao compromisso com a infância em todos os seus aspectos, uma vez que o direito à educação se constitui como prioridade na vida das crianças, ao lhes garantir uma construção social, cultural e cognitiva com respeito às suas singularidades e aos seus direitos. Entendemos, então, que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve, primordialmente, considerar as necessidades das crianças e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse período de descobertas, de diálogos e estudos, ainda no Magistério, participei do concurso do município de Itabirito e fui aprovada para trabalhar como professora. Fui convocada para assumir uma turma assim que terminei o curso, em 1999. Nesse período, também me dediquei aos estudos para ser aprovada na graduação em Pedagogia. Todos os esforços valeram a pena e comecei a faculdade. Minha rotina de trabalho acontecia à tarde e, na sequência, me deslocava para uma faculdade em Belo Horizonte-MG, onde estudava no período noturno. Trabalhando e estudando na área profissional escolhida, me sentia plena, uma verdadeira professora em sua profissão de educar. No entanto, a imaturidade ainda não me permitia reconhecer a dimensão pedagógica do ensinar e do aprender, tampouco a complexa realidade da carreira docente, que exigiu que eu assumisse a responsabilidade de uma turma com 20 a 30 alunos, além de conviver com seus familiares, saber lidar com as dificuldades de aprendizagem de cada criança e também repensar minha prática diariamente, estruturar todo o planejamento, manter uma rotina coerente, avaliar, executar, lidar com conflitos, entre tantos outros fatores.

Dessa forma, as vivências do dia a dia da sala de aula e as teorias apresentadas no curso de Pedagogia foram se articulando e contribuindo para o meu amadurecimento pessoal e profissional. A partir dos estudos acadêmicos e da constante reflexão sobre o fazer pedagógico, o gosto pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental foi tomando forma e minhas práticas, aos poucos, passaram por modificações. No lugar do senso comum, comecei a abrir espaço para embasamentos teóricos mais sólidos, que me conduziam para uma postura mais ética e, principalmente, crítica diante dos desafios da sala de aula.

Isto posto, este estudo teve como objetivo escutar as professoras e analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em uma escola pública localizada no município de Itabirito-MG, considerando os aspectos conceituais e políticos relacionados à infância. Por sua vez, os objetivos específicos foram: a) identificar a compreensão das professoras sobre as implicações das orientações para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; b) identificar as ideias das professoras sobre a organização no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse sentido, ao longo da pesquisa, foram identificados os “fios” que entrelaçam o olhar das professoras entrevistadas no processo de transição, a partir das seguintes questões: como elas compreendem o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Quais desafios enfrentam para que haja menos rupturas e mais continuidade entre essas etapas?

A escolha do tema surgiu a partir das necessidades e dos desafios encontrados no processo de transição entre as duas etapas e que envolvem diversos aspectos, como: a concepção de infância que os professores têm em suas práticas pedagógicas; a elaboração e organização dos planejamentos e do trabalho pedagógico pensado para esse processo de transição; os desafios e as tensões encontrados para que se mantenha a continuidade entre as etapas; como os professores compreendem esse processo de transição.

Para a compreensão dos aspectos teóricos, metodológicos e da análise de dados construídos com a pesquisa, o estudo foi organizado em três capítulos. No primeiro, apresentamos a criança, a infância e a Educação Infantil em uma perspectiva histórica. Pontuamos os marcos legais, os desafios e tensões encontrados pelas educadoras no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino

Fundamental. Apresentamos as falas das professoras, considerando as concepções e os olhares para a Educação Infantil construídos a partir das pesquisas e dos estudos realizados. A infância, portanto, como objeto de reflexões e informações para a sociedade, que experimenta influências das políticas públicas e do avanço do conhecimento sobre as crianças e suas especificidades. No segundo capítulo, contextualizamos a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na cidade de Itabirito-MG, onde a pesquisa foi desenvolvida. Também foram apresentados o modelo de pesquisa e a abordagem metodológica utilizada. No terceiro capítulo foi realizada a análise dos dados coletados, à luz das fundamentações teóricas que enfatizam o tema. Refletimos, finalmente, sobre o olhar das professoras nesse processo de transição da Educação Básica. As considerações finais expressam as principais percepções e os resultados encontrados durante a pesquisa.

1. SITUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, trouxemos os aportes teóricos que sustentaram a pesquisa. Primeiramente, refletimos sobre os objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a importância de um conceito de infância que priorize a singularidade da criança. Na sequência, foi abordado o surgimento dessas duas etapas da escolarização formal na linha do tempo da educação brasileira, bem como as conquistas que se desdobraram a partir das lutas por uma educação gratuita e acessível. Também foram abordados os desafios e as tensões no processo de transição, com uma investigação sobre os estudos que já existem sobre o assunto e sobre as pesquisas com foco na visão dos professores em relação à abordagem sobre transição.

1.1 ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SINGULAR NA TRAJETÓRIA

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo que marca a passagem das crianças da primeira para a segunda etapa da Educação Básica. É um momento de mudança, com novos espaços, colegas, professores e rotina: mudar é sempre um processo desafiador. Quando a transição é da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as novidades estão por todos os lados, dos momentos de brincadeira, que passam a ser menos frequentes, até os materiais didáticos e a disposição das carteiras na sala de aula. Na Educação Infantil, o brincar está presente na organização das rotinas institucionais, diferentemente do Ensino Fundamental, quando passa a estar em segundo plano no contexto da sala de aula.

Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação

básica refletiu-se no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, a investigação, ao ter como foco o registro da experiência infantil, evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, ambas dimensões fundamentais da cultura infantil contemporânea (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 138).

A relação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental é o objeto de pesquisa de Moss (2011), que assinala que, em outros países, o conceito estrutural e cultural relacionado a essas duas etapas não difere muito do Brasil. Muda-se a faixa etária para o ingresso, o tempo de permanência, algumas estruturações culturais e físicas e, em alguns locais, não é preciso mudar de escola. Ainda nessa comparação entre diferentes países, em relação à continuidade, a Educação Infantil e o ensino obrigatório fazem parte de um ciclo de aprendizagem e essa relação pode ser modelada, sem que a pré-escola e a escola tenham algo em comum.

Boa parte da discussão sobre a relação entre a educação infantil e o ensino obrigatório focaliza apenas uma parte deste – os primeiros anos; o foco é nas crianças dos 3 (ou menos) aos 10 anos. Pouca atenção é devotada ao restante do ensino obrigatório que, em muitos países, constitui um nível separado, secundário, do sistema educacional. As escolas aí são maiores, o ensino é mais centrado em conteúdos, os professores (mais do sexo masculino), mais especializados nas disciplinas, o projeto pedagógico mais direcionado aos exames (Moss, 2011, p. 156-157).

É importante destacar que a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil visa assegurar meios e condições objetivas para atingir determinada finalidade, que, na perspectiva sócio-histórico-dialética, se refere a uma formação integral, capaz de proporcionar o desenvolvimento múltiplo da criança. A ação pedagógica do professor se caracteriza, também, por uma posição diferenciada, quando ele se assume como mediador privilegiado da cultura, do conhecimento, da formação de valores, hábitos e atitudes (Vygotsky, 2001; Wallon, 1975; Barbosa, 1997). As premissas e metodologias eleitas pelo professor precisam contribuir para o processo de inserção e acolhimento das crianças e de suas famílias na instituição, com respeito à pluralidade e à diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural. No Ensino Fundamental, o trabalho tem como objetivo ampliar o conhecimento da criança em diferentes áreas, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e História, isto é, a criança passa a ter contato com mais de um professor,

além de horários programados para cada aula.

Durante a transição, então, a criança pode enfrentar algumas dificuldades, como a adaptação a uma nova rotina, a convivência com novos colegas e professores, e a exigência de criar novas habilidades e conhecimentos. Essa transição geralmente ocorre quando a criança completa seis anos de idade, quando se inicia o Ensino Fundamental no Brasil. É importante destacar que esse processo não acontece de forma repentina, mas gradual, e que as escolas devem trabalhar de forma integrada para garantir uma transição tranquila e adequada.

Nessa perspectiva, Rabinovich (2012, p. 342) traz a seguinte contribuição em sua tese de doutorado sobre a integração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no momento da travessia:

podemos constatar que a necessária integração entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental, especialmente no momento da transição entre o último ano da pré-escola e o 1º ano do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica.

Conhecer a produção histórica do ser humano nos ajuda a compreender os caminhos que regem a sociedade atual, bem como os fatos que se sucedem a partir das condições humanas e materiais próprias de cada época. Essa compreensão só poderá ser construída no entendimento de que um estudo histórico não se resume apenas à descrição de uma sequência de fatos, mas também pelo entendimento do processo que cria as ações que vão se deslocando nesse percurso.

A criança é singular e questionadora, isso faz parte do seu desenvolvimento cognitivo, é natural que a inadequação aos modelos pedagógicos tradicionais que, normalmente, tendem a ser universais, estimule a sua inquietação, que terá a sua experiência como base para se relacionar com o mundo exterior. Para interpretar e acompanhar as ações dessa criança e utilizar ferramentas que colaborem para o processo de aprendizagem, é preciso que os professores entendam o percurso do seu aprendizado ao observarem as suas ações.

Assim, podemos entender que a criança contemporânea não é mais a criança de 1997, de quando comecei o Magistério. Hoje, ela está rodeada por

estímulos de imagens e as telas já fazem parte do seu desenvolvimento cognitivo, portanto, é importante não ignorar o seu novo contexto social. Olhar para a história da criança é fundamental para compreender suas necessidades e potencialidades e, assim, promover uma educação mais adequada e efetiva. A história da criança inclui aspectos como sua cultura, suas experiências familiares, vivências sociais e seus processos de desenvolvimento.

Ao conhecer a história da criança, é possível identificar seus interesses, suas habilidades e dificuldades, bem como suas crenças e valores, e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades e que respeitem suas singularidades. Por exemplo, se uma criança tem uma vivência familiar marcada pela ausência dos pais, pode ser necessário oferecer um suporte emocional mais intenso para que ela possa se sentir segura e confiante no ambiente escolar.

Além disso, conhecer a história da criança também permite que a escola e a família trabalhem juntas para garantir seu desenvolvimento integral, levando em conta seus contextos e suas trajetórias de vida. Outro exemplo: se uma criança tem um histórico de dificuldades de aprendizagem, pode ser necessário criar um plano de acompanhamento individualizado, com atividades e estratégias específicas que a ajudem a superar essas dificuldades.

Olhar para a história da criança também permite que sejam valorizadas suas culturas e tradições, o que contribui para uma educação mais inclusiva e diversa. Ao conhecer a cultura e as vivências da criança, é possível criar um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso, que valorize a diversidade cultural e promova a construção de relações mais saudáveis e democráticas.

Em suma, olhar para a história da criança é um elemento fundamental para uma educação mais humana, inclusiva e efetiva, que respeite as singularidades de cada criança e contribua para seu desenvolvimento integral.

1.2 MARCOS LEGAIS, ASPECTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Novas concepções e olhares para a Educação Infantil foram construídos a partir de diversas pesquisas e estudos. Sendo assim, a infância tornou-se objeto de reflexões e informações para a sociedade. Assim, segundo Kramer (2008, p. 84):

Todos que atuam na educação e no campo das políticas sociais voltadas para a infância enfrentam [...] questões relativas à situação política e econômica e à extrema pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, sem falar nos problemas específicos de cada campo educacional, que cada vez mais assumem proporções graves têm implicações alarmantes, exigindo respostas firmes e rápidas, nunca fáceis [...]. Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração lidar com as populações infantis e juvenis.

Kramer (2003), então, nos alerta para os desafios sociais presentes em nosso país marcado pelas desigualdades sociais. A autora chama a atenção para as dificuldades que os adultos possuem em lidar com crianças e jovens, que se expressam de diferentes formas, sobretudo no que se refere à resistência à compreensão da brincadeira como uma linguagem fundamental da infância e parte inerente ao contexto escolar. A criança como sujeito portador de direitos, desde sua pouca idade e por meio das manifestações e expressões, indica suas necessidades e sua forma de sentir e estar no mundo.

De acordo com Ariès (1978), é na Modernidade que se delineiam os primeiros passos daquilo que hoje denominamos de infância. De acordo com o autor, existem poucos registros sobre a infância nas histórias anteriores e destaca que:

a análise da produção existente sobre a história da infância permite afirmar que a preocupação com a criança fez-se presente somente a partir do século 19. Apesar disso, mesmo a infância constituindo-se em um problema social desde o século 19, ainda não foi suficiente para torná-la um objeto de investigação científica. Estudos mostram que até o início da década de 60 do século 20 a história da infância e a história da educação pareciam ser dois campos distintos e inconciliáveis de pesquisa (Ariès, 1973, p. 279).

Ariès (2011) constatou que, na sociedade feudal, anteriormente à industrialização e ao aparecimento da família nuclear e da escola, a criança era percebida como um “miniadulto” e não havia consciência da particularidade infantil. A criança que conseguia ultrapassar a infância, ao completar sete anos, era afastada dos pais e inserida no mundo do adulto e na sociedade, sem preocupação com a sua formação, e exposta a todo tipo de experiência e tarefas. A família não assegurava à criança socialização e transmissão de valores. Passava-se da infância direto para a vida adulta.

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem, essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 2011, p. 99).

Fatores como a Revolução Industrial, o Iluminismo e a constituição do estado laico geraram alterações nas relações sociais, se refletiram na organização familiar e, conseqüentemente, no sentimento de infância. Durante muito tempo, reproduziu-se a crença de um modelo único de infância: a criança burguesa, que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (Sobral, 2012).

Para as crianças mais pobres, a escolarização foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social; para as crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares. Ocorreu, então, uma diferenciação que se refletiu na fragmentação das concepções sobre educação de crianças e passou a compreender o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, enquanto o educar e o ensinar ficaram reservados para os filhos dos grupos socialmente privilegiados.

A partir dos anos 1970, foram organizados programas baseados em teorias compensatórias, com foco voltado para crianças de classes populares, a fim de que frequentassem a pré-escola como preparação para o Ensino Fundamental, ou seja, para inserir essas crianças em uma cultura escolar. Desde então, esses programas têm influência direta das Organizações Multilaterais, como pontua Fúlvia Rosenberg (2002, p. 30):

tem como principal fonte de poder uma certa autonomia técnico-científica que ampara modelos de políticas. O grupo dominante possui as informações consideradas pertinentes, o poder de financiamento e os meios de influenciar certas categorias de atores nacionais. Dispõe de canais importantes para construir o senso comum e o repertório de argumentos para apoiar decisões políticas.

Em 20 de novembro de 1959, foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, cujo objetivo foi determinar condições para que as crianças tenham uma infância feliz, com proteção e garantia dos seus direitos, como a igualdade sem distinção de raça, religião ou nacionalidade, o desenvolvimento físico, mental e social, moradia e assistência social, entre outros. Em 1988, foi instituída no país, por meio do artigo 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a responsabilidade de garantir os direitos das crianças e dos adolescentes, atribuição compartilhada entre Estado, famílias e sociedade, por meio do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) na Lei n.º 8.069 (Brasil, 1990), que dispôs sobre a proteção integral da criança e do adolescente.

Esses documentos se tornaram referências para os movimentos sociais de “luta por creche”, que orientaram um deslocamento de entendimento da creche e da pré-escola como um favor aos socialmente vulnerabilizados, para a compreensão do acesso obrigatório e gratuito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental como um direito de todas as crianças, independentemente de seu grupo social.

Dessa forma, o atendimento às creches e pré-escolas, como direito social das crianças sem distinções, concretizou-se a partir da Constituição (Brasil, 1988), como reconhecimento de que a Educação Infantil é dever do Estado. Esse movimento se deu a partir da ampla participação dos movimentos comunitários e das lutas de mulheres que ingressaram no mercado de trabalho. Desde então, creches e pré-escolas passaram a construir novas identidades na busca da superação de posições diversas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em perspectivas preparatórias a etapas posteriores à escolarização.

Por sua vez, o Projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2011 a 2020, teve como meta 1: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (PNE, 2011,

p. 23). Em 2010, esse atendimento já chegava a 80% das crianças de 4 e 5 anos. Os números foram subindo desde então, mas em um ritmo insuficiente. Em 2014, o atendimento chegou a 89%, mas o último Censo Escolar (MEC, 2015) mostrou uma retração em torno de 1%. No entanto, uma das estratégias pensadas para essa meta era justamente a de “avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal e os recursos pedagógicos e de acessibilidade empregados na creche e na pré-escola” (PNE, 2011, p. 23).

A meta 1 tem importante destaque, pois a Educação Infantil é a mais recente conquista do sistema educacional brasileiro. De acordo com o PNE (Brasil, 2014), uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal (Brasil, 1988), que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos, foram determinadas 20 metas relativas à educação no Brasil, que abrangem todos os níveis de formação, principalmente a infantil, que deverão ser adequadas ou elaboradas pelos municípios e cumpridas até o ano de 2023. A meta 1 tem importante destaque, pois a Educação Infantil é a mais recente conquista do sistema educacional brasileiro. Ela estabelece que:

até o ano de 2016, todas as crianças de 4 a 5 anos de idade devem estar matriculadas na pré-escola. A Educação Infantil também deverá ser oferecida em creches, atendendo no mínimo 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE (MEC, 2014).

É a primeira vez que a Educação Infantil aparece como uma lei que prevê os direitos da criança, os deveres do Estado, da família e da sociedade, como um todo. Além de matricular as crianças pequenas em instituições de ensino, é importante que, nessa etapa, a escola seja diferente da tradicional para a permitir a descoberta do corpo, a convivência com os seus pares e o recebimento da herança lúdica da sociedade. É necessário incluir o brincar e a fantasia, o desenvolvimento da linguagem e da motricidade por meio de vivências e experiências num ambiente pedagogicamente preparado, com um esforço significativo na adequação das escolas para garantir espaços que favoreçam o desenvolvimento infantil.

Um importante avanço para a Educação Infantil foi instituído a partir da Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009 (Brasil, 2009), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e que deixou claros os seus

objetivos, suas propostas pedagógicas e a organização curricular.

A Lei n.º 11.274 (Brasil, 2006), de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, dispôs sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade – antes previa-se uma duração mínima de oito anos, mas somente por meio da Lei n.º 11.114 (Brasil, 2006) a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade passou a ser implementada. Ou seja, trata-se de um fato consideravelmente recente na educação brasileira, e o Ensino Fundamental necessitou de adequações organizacionais, estruturais, curriculares e gestoriais em todos os quesitos. Concomitantemente a essas adequações, novas questões foram levantadas e se revigoraram temas antigos no campo educacional relacionados aos cuidados no processo de ingresso das crianças em suas novas escolas, que já havia sido destacado há mais de 15 anos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998 *apud* Martinati; Librandi, 2015).

Segundo Martinati e Librandi (2015, p. 310), embasadas no RCNEI (Brasil; 1998), da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto:

a passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento.

Existe o apelo ao sistema escolar para que esteja atento às situações que possam envolver o ingresso da criança no Ensino Fundamental vinda da família ou da Educação Infantil, com o objetivo de manter os laços sociais e afetivos, bem como as condições de aprendizagem que lhe proporcionem segurança e confiança. Em vez de

promover a ruptura e negação do contexto social, afetivo e de aprendizagem obtido anteriormente, para que seja possível promover maior continuidade e ampliação, a sociedade tem o papel de garantir à criança de 6 anos que inicia o Ensino Fundamental um ambiente acolhedor para que os desafios da nova etapa escolar sejam enfrentados (MEC, 2004b, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica ([DCNEB], Brasil, 2013), na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, têm como princípios básicos e orientadores as questões éticas que envolvem a valorização da autonomia e da solidariedade; os princípios políticos que englobam o direito à cidadania e o respeito à democracia; e os princípios estéticos, que se relacionam ao desenvolvimento da sensibilidade e criatividade. Portanto, esse processo é enfatizado nos documentos do Ministério da Educação (MEC) publicados com a finalidade de orientar a implantação do novo Ensino Fundamental. Os processos educativos precisam ser adequados à faixa etária das crianças ingressantes para que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça sem rupturas traumáticas para elas (MEC, 2004a, p. 2)

A LDB (Brasil, 1996) estabeleceu o ensino obrigatório de nove anos e a criança tem de iniciar o 1º ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Após estabelecido pela LDB (Brasil, 1996), tornou-se meta do PNE (Brasil, 2014) e, em 2006, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, conforme a Lei n.º 11.114 (Brasil, 2005), de 16 de maio de 2005. Posteriormente, a Lei n.º 11.274 (Brasil, 2006), de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e “as crianças devem efetuar a matrícula aos seis anos de idade, no primeiro ano” (Brasil, 2010).

Com a LDB (Brasil, 1996), a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica como sua primeira etapa e teve, como objetivo, “o desenvolvimento integral e social complementando a ação da família e da comunidade”. Assim, o que marcará a diferença entre as duas modalidades (creches e pré-escolas) será somente o grupo etário: creches para crianças de até 3 anos, e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos.

Na Resolução n.º 7 (Brasil, 2010), de 14 de dezembro de 2010, foram fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, que garantem, na articulação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a

continuidade no processo de ensino e aprendizagem, com respeito às faixas etárias e sem antecipação de conteúdos. Em seu parágrafo 1º, fica estabelecido que “é obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (Brasil, 2010, p. 3).

Conforme pontua Barboza (2006, p. 52), em sua pesquisa referente à ampliação do ensino obrigatório de seis anos, “crianças têm direito à brincadeira, à atenção individual, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante [...]; [...] a uma atenção especial durante seu período de adaptação e ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial, religiosa e de gênero [...]”.

A partir da Lei n.º 10.172 (Brasil, 2001), que estabeleceu o PNE, iniciou-se o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos. O PNE define as diretrizes e metas de expansão que os governos federal, estaduais e municipais devem cumprir em um período de até 10 anos. Esse plano propunha, em 2001, a implantação gradual do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão da criança de seis anos nesse segmento de ensino.

Assegurar a todas as crianças um tempo mais longo no convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade. Essa é a proposta do MEC com a implantação do ensino fundamental de nove anos. A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o ensino fundamental seja de nove anos em todo o Brasil é até 2010 (MEC, 2001).

Na verdade, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos começou, de fato, a partir da Lei n.º 11.274 (Brasil, 2006), com a exigência de que as crianças de seis anos de idade fossem matriculadas no Ensino Fundamental.

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (MEC, 2006).

A ampliação do Ensino Fundamental ocorreu a partir das disposições legais

da Lei n.º 11. 274 (Brasil, 2006), de 7 de fevereiro de 2006:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade.

§ 3º

Art. 87.....

I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, entendemos que a modificação não dispõe somente sobre a idade mínima de ingresso, mas também sobre o dever dos responsáveis em realizar a matrícula, sobre a permanência de nove anos para concluí-lo e sobre a diminuição da exclusão e do fracasso escolar.

Na opinião de Brandão (2009, p. 18), no que diz respeito à reformulação,

a preocupação [está] em oferecer maiores oportunidades ao aluno de aprendizagem no contexto escolar obrigatório e como consequência, assegurar, ao final do Ensino Fundamental, maior nível de escolaridade, as crianças que ingressarem mais cedo nesse nível de ensino.

Kramer (2007), ao defender a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ressalta a importância do diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, institucional e pedagógico, dentro e entre as escolas com alternativas curriculares claras, com garantia, às crianças, do atendimento de suas necessidades (aprender e brincar), e cujo trabalho será acompanhado pelos adultos dos dois segmentos.

A partir da implantação da Lei n.º 11.274 (Brasil, 2006), vários pareceres foram publicados com o objetivo de orientar os gestores e demais profissionais da Educação sobre a nova organização do ensino, com referência às práticas pedagógicas, às avaliações, ao acolhimento e outras considerações. O documento denominado *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (MEC, 2009) traz respostas relacionadas à reestruturação do ensino e à

justificativa da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com os seguintes objetivos:

da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração consistem em: melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade, bem como assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (MEC, 2009).

Referindo-se ao currículo e às especificidades de cada etapa, o documento apresenta preocupações constantes nas suas orientações que consideram as características, potencialidades e necessidades das crianças de seis anos de idade.

Os alunos de 6 anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente do seu desenvolvimento e, portanto, é preciso uma readequação da escola para acolher essas crianças no ensino fundamental. Essa readequação se faz em diferentes aspectos: gestão, materiais, projeto político pedagógico, tempo e espaço, formação continuada de professores, avaliação, currículo, conteúdos, metodologias. Além dos próprios conceitos de infância e adolescência (MEC, 2009).

Desse modo, o Ensino Fundamental de nove anos colocou em questão o lugar das infâncias nesse processo de transição, bem como os próprios currículos do Ensino Fundamental que se estruturam com outra configuração de tempos e espaços. Em relação ao currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (Brasil, 2006) estabelecem:

currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais (Brasil, 2010, p. 6).

A Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n.º 4 (Brasil, 2010), de 13 de julho de 2010, que define as DCNEB, ressalta:

§2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Refletir e construir o currículo abrangendo as singularidades das etapas e com respeito à continuidade do processo de ensino e aprendizagem requer diálogo sobre as práticas e metodologias desenvolvidas nas etapas. Para que ocorra de forma tranquila, é importante o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula. Para isso, é preciso pensar no compromisso com a infância em todos os seus aspectos, em que a escolaridade se constitui como prioridade na vida das crianças e com oferta de caminhos possíveis para uma construção social, cultural e cognitiva que considere suas singularidades e aos seus direitos.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E TENSÕES

A criança é feita de cem. [...]
 A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos de fazer sem a cabeça,
 de escutar e de não falar de compreender sem
 alegrias de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. [...]
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia,
 a ciência e a imaginação o céu e a terra, a razão e o sonho são coisas que
 não estão juntas. Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Malaguzzi (2016)

Malaguzzi (2016) afirma, em seu poema, que a infância insiste em seus diferentes modos de ser. As crianças persistem em nos dizer que as “cem linguagens” existem e devem ser valorizadas e respeitadas. Essa insistência da criança, destacada pelo autor, nos provoca a pensar em uma inserção da criança no Ensino Fundamental sob a perspectiva de que a infância não se encerra aos seis anos, desse

modo, é evidentemente necessário dar continuidade ao lúdico, à criatividade, à participação, às experiências propostas na Educação Infantil para transformar a “transição” em uma ampliação de possibilidades. A criança não deixa de ser criança nesse intervalo que se dá entre um ano de escolaridade e outro. Proença (2022, p. 245) ressalta que “a criança no percurso de aprendizagem quer se apropriar do mundo que a cerca, construindo hipóteses ousadas e inusitadas sobre as teorias que elabora, mesmo que provisoriamente”. De acordo com Rinaldi (2012, p. 53), “adultos e crianças fortalecem a postura de investigadores de novas possibilidades de construção de conhecimentos significativos em permanente construção e ressignificação de um currículo emergente de possibilidades”. Por sua vez, Moss (2011) reafirma a ideia de que a criança nada renuncia ao chegar ao Ensino Fundamental, mas se abre ainda mais ao senso do espanto e da maravilha que é aprender.

Defender um conceito de infância no Ensino Fundamental que reconheça a criança como uma categoria social com formas próprias de ver, ser e estar no mundo não é infantilizar as propostas pedagógicas ou empobrecer as experiências no cotidiano escolar, mas permitir que sua imaginação subverta os sentidos previamente construídos pelos adultos e pela organização institucional. Portanto, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer de maneira que se considerem as necessidades das crianças e o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, assim como pensaram Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 80):

é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos.

A BNCC (Brasil, 2017, p. 53) também aborda essa questão:

a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, 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. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Acredita-se que o grande desafio para o educador é equilibrar os tempos, os espaços e as possibilidades de livre expressão, assim como as experiências de manifestações e formas espontâneas de cada criança dizer de si, de se colocar no mundo com sua autonomia e seu jeito único de ser e de se expressar. Equilibrar os tempos em que o adulto possa propor e adequar atividades que tenham a possibilidade de potencializar o que cada criança já tem como “semente” e de apresentar novos caminhos de aprendizagem.

Zabalza (1998) retratou essa continuidade a partir do desafio de reconceituar o sentido do trabalho realizado na Educação Infantil. Segundo o autor, a Educação Infantil viveu um período de distanciamento conceitual das demais etapas que foi importante e necessário como forma de construir sua identidade e um estatuto autônomo dentro do percurso educacional. Entretanto, é importante que sejam feitos movimentos para reconstruir a ligação com o restante das etapas da escolarização obrigatória.

Sobre a continuidade entre as etapas educativas, Rinaldi (2012) chamou atenção para a importância da compreensão do entendimento dos sujeitos nesse processo. Perspectiva que, apesar de ser muitas vezes divergente, precisa ser melhor revista para ir além de processos pedagógicos e se constituir como projeto de vida escolar. A continuidade é um fenômeno mais complexo do que a simples troca de informações sobre os níveis que foram alcançados pelas crianças:

a continuidade que a criança procura tem a ver com fazer parte de um projeto, engajar-se nele: um projeto de vida cujas várias frações e cujos lugares de educação se conhecem e dialogam entre si, a partir de suas diferentes identidades, para ajudar nessa busca de identidade e sentido (Rinaldi, 2012, p. 191).

Desse modo, acredita-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa ser uma oportunidade para pensar e executar propostas de continuidade dentro dos processos educativos. Muito mais do que estarem

próximas entre si, é desejável que as etapas instituíam diálogos e interações, de modo que seus princípios possam ser compartilhados e conhecidos, para tornar a conexão entre elas um fenômeno que se inicia bem antes do término de uma e do início de outra. Diante disso, Corrêa (2011, p. 115) avalia

que a necessária integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, especialmente no momento de transição entre o último ano da pré-escola e o primeiro do fundamental, não vem ocorrendo com a mudança implantada, mas, ao contrário, da forma como vem se dando, pode levar a uma maior dificuldade na compreensão da natureza e especificidade do trabalho de cada grupo etário, acirrando as dificuldades de diálogo entre os profissionais desses dois segmentos da educação básica.

É preciso refletir sobre os currículos prescritivos que não preveem a voz e o processo do desenvolvimento da criança que participa da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Muitos educadores apresentam os mesmos discursos de que o Ensino Fundamental possui um currículo apertado, com vários conteúdos a “vencer” até o final da etapa. É preciso “dar conta” dos planejamentos e das exigências curriculares que o sistema impõe. Arroyo (2011) observa, cada vez mais, nos currículos e nas propostas pedagógicas para a infância, essa marca propedêutica, sequencial, linear e etapista que nos prende à concepção de infância como etapa de preparação para a vida adulta. Para Goodson (2008, p. 142), é necessário sairmos do currículo como prescrição e partirmos para “o currículo como narração de identidade, do ensino cognitivo prescrito para o ensino narrativo do gerenciamento da vida”.

Pensar apenas na reestruturação do currículo não é suficiente, o educador mediador necessita de formação contínua. Assim, o profissional que trabalha com as etapas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve exercer um papel ativo, dinâmico e afetivo, ao dar continuidade ao processo de ensino e sem permitir a ruptura dos segmentos. Conforme Alves (2007), a formação pedagógica dos educadores se dá em rede, em cooperação e tem como finalidade possibilitar e efetivar a participação do educador na organização dos processos de formação, por meio do movimento prática-teoria-prática que também é atravessado pelas experiências, compreensões e aprendizagens que devem ser desenvolvidas ao longo de sua trajetória. A autora ainda destaca que:

fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula, bem como as tão diferentes aulas que precisamos fazer acontecer em toda a nossa vida profissional; onde procurar o melhor apoio para conduzir uma aula e todas elas; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta que não sabíamos que sabíamos (Alves, 2007, p. 64).

O educador, principalmente aquele que participa da transição, precisa ser mediador, ter o olhar atento e reflexivo, para que seja capaz de proporcionar momentos de interação entre as crianças e possibilitar diversas formas de linguagens e expressões. Salientamos a necessidade de o educador questionar sempre o seu papel do ponto de vista de um trabalho suficiente para a formação das crianças, para isso, é necessário refletir a partir das práticas apresentadas para as crianças.

Para que o educador tenha um olhar atento com a criança que chega ao 1º ano do Ensino Fundamental em que a interação social se intensifica, é necessário que a afetividade e a moralidade também sejam trabalhadas para conquistar espaços de autonomia, que se quebrem antigos paradigmas e sejam construídos novos espaços para diálogos sobre currículo, avaliações, registros e estrutura escolar.

Conforme Malaguzzi (1999), todas as crianças aprendem e avançam em seus conhecimentos desde que tenham um adulto disponível a entrar na relação, a escutar suas formas de ver e estar no mundo, sempre de forma curiosa para dele se apropriar. Por isso, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança continua na infância, e o professor precisa conhecer o aspecto lúdico de cada criança para o brincar corporal, o jogo do exercício sensorial e, em especial, o jogo simbólico do faz de conta. Com isso, é possível proporcionar uma aprendizagem na qual a criança seja protagonista das suas interações, com respeito às múltiplas linguagens do desenvolvimento integral, na qual cria e recria, usa sua imaginação e organiza o espaço no qual está inserida.

É fundamental que a escola, como espaço de encontros entre sujeitos e cultura, propicie, em seu cotidiano, experiências nas múltiplas linguagens expressivas pelas crianças, com o intuito de proporcionar momentos de aprendizagem individuais, coletivas e de socialização de descobertas, de decisões compartilhadas, para que um espaço de construção de identidades de sujeitos que ensinam e aprendem simultaneamente seja assumido efetivamente.

1.4 ESTUDOS COM FOCO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Ao buscar identificar as referências para análise acadêmica nacional sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foi realizada uma revisão da literatura, por meio de consulta às bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e catálogos dos trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd). Foram buscados artigos publicados entre 2018 e 2022 e sua finalidade foi a de estabelecer um panorama do que já se havia produzido em torno do tema.

A busca foi realizada com os descritores “Educação Infantil e Ensino Fundamental”, “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”, “visão dos professores sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e “relações educativas: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”. Foram excluídos os trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão mencionados.

A primeira base de dados investigada foi os periódicos da CAPES e ocorreu do seguinte modo: acesso à base de dados; seleção da base “periódicos”; acesso à Comunidade Acadêmica Federada (CAFe); seleção da busca avançada; busca dos descritores; refinamento de busca por artigo da área de Educação entre os anos de 2018 a 2022. O levantamento na SciELO foi realizado da seguinte maneira: acesso à base de dados; seleção da opção “Brasil”, da opção “português” e da opção “artigos”, seleção da opção “pesquisa de artigos”, indicação dos descritores, acesso de artigo por artigo; e busca pelos descritores. A terceira busca ocorreu no site da ANPED e se deu da seguinte forma: acesso à base de dados; acesso ao tópico sobre reuniões científicas; seleção da opção “nacionais”; seleção de reuniões ocorridas entre 2018 e 2022; acesso de artigo por artigo; e busca pelos descritores. Em todas essas bases, foram localizados 35 artigos (Tabela 1).

Tabela 1: Relação de trabalhos encontrados por descritores e bases de dados

Descritores	ANPED	CAPES	SciELO
Educação Infantil e Ensino Fundamental	5	7	3
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	1	6	1
Visão dos professores sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	3	3	4
Relações educativas: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	0	2	0

Fonte: Elaborada pela autora

Para a sistematização dos dados, realizamos a análise dos artigos encontrados para identificar sua proximidade com o objeto de pesquisa e foram contemplados os 18 que estavam de acordo com o protocolo de seleção: pares de descritores no corpo do texto e relacionados ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir da percepção dos professores.

Durante a leitura detalhada desses artigos, realizou-se a sistematização por temas, quatro no total, de acordo com os objetivos propostos pelo estudo (Quadro 1). Identificou-se uma quantidade maior de artigos com o tema “transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”.

Quadro 1: Caracterização e classificação dos trabalhos analisados

Temas	Título
Educação Infantil e Ensino Fundamental	A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias Ensino fundamental de nove anos: rupturas com a educação infantil ou acolhimento das infâncias? Estigma e preconceito na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental Bem-estar e o mal-estar docente: sentimentos e emoções de professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental em tempos de pandemia Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a relação entre o docente e as teorias desenvolvimento humano O sentido do jogo na Educação Infantil e no ensino fundamental: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular O cenário da educação infantil após a implantação do ensino fundamental de nove anos Educação Básica: dificuldade de aprendizagem, a percepção do professor e sua ação pedagógica com crianças das séries finais da Educação Infantil e iniciais do Ensino Fundamental Da educação infantil ao ensino fundamental: apontamentos sobre a formação docente aos acontecimentos como potencialidade para os encontros e sentidos
Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	A contribuição da avaliação no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental Processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: estudo com crianças em escolas de Parintins (AM) A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a <u>gestação da atividade de estudo</u>
Visão dos professores sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino fundamental	“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental A transição da educação infantil para o ensino fundamental: uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes A transição da educação infantil ao ensino fundamental: <u>considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita</u>
Relações educativas: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Educação Infantil e Ensino Fundamental: relações em construção Diálogos com as crianças sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora

Foram identificados, nos estudos, os seguintes participantes das pesquisas: professores do sistema regular de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, familiares dos educandos, pesquisadores, supervisor pedagógico, coordenador pedagógico, secretários municipais de Educação, estagiárias em Pedagogia, professores e estudantes universitários. Existe uma heterogeneidade de participantes e houve envolvimento e participação dos sujeitos do campo investigado. No que se refere aos instrumentos e às técnicas utilizados para a coleta de dados, foram desenvolvidos reuniões, entrevistas semiestruturadas, entrevistas, grupos de

estudos, planos de intervenção e observação.

1.4.1 Pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Na categoria transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, foram encontradas 12 dissertações. Isso demonstra que as reflexões sobre o tema se encontram moderadas no campo da Educação. No entanto, os debates são altamente recentes e têm se tornado pertinentes.

O estudo de Antunes (2021) discute o conhecimento a respeito dos documentos da Educação Infantil, especialmente as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Criciúma-PR. Quanto à transição para o Ensino Fundamental, há um projeto que articula os dois segmentos. As professoras consideram importante “fazer a ponte” e acompanhar o processo para que as crianças percebam coerência e continuidade entre as propostas dos dois segmentos. Com isso, o que se observou foi a necessidade de planejar o processo de transição para que as crianças também se sentissem acolhidas na escola do Ensino Fundamental.

Sousa (2021) também destacou, em sua dissertação, que o período escolar ocupa um tempo significativo na vida das crianças. Devido às transformações sociais e educacionais, as leis que subsidiam a Educação Básica em relação ao ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, os estudos e debates acerca da infância e dos direitos da criança mobilizam novas pesquisas e discussões no campo teórico e prático. Essa pesquisa trouxe para o debate questões acerca do processo de passagem da criança da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental. Tal busca aconteceu no contato com as crianças, no acompanhamento das rotinas, nas anotações de campo e nos diálogos com as professoras. Sousa (2021) afirmou que os cotidianos e as vozes dos colaboradores foram fundamentais. A autora identificou que a escola da Educação Infantil é pautada na união entre o

lúdico, na expressão das diversas linguagens no ato de aprender, na afetividade, em uma rotina organizada com o tempo e o espaço da criança. A escola de Ensino Fundamental possui uma rotina diferente, o que é compreensível e aceitável, pois há um rol de novos saberes e experiências a serem aprendidos e explorados.

Antes disso, Carbonieri (2018) reconheceu, em sua dissertação, que compreender a importância da brincadeira de papéis sociais e das atividades produtivas na formação de capacidades psíquicas necessárias à atividade de estudo é a atividade-guia da idade escolar. Orientou seus estudos nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que considera que o surgimento das neoformações de um determinado período é sempre preparado no estágio de desenvolvimento precedente. Isso significa que a formação do pensamento teórico, a neoformação da idade escolar, precisa ser “gestada” no interior da idade pré-escolar, por meio da atividade principal e das atividades produtivas.

No seu estudo, Furlanetto (2020) constatou que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se apresentou como um momento de tensão para as crianças, na medida em que, ao mesmo tempo em que demonstravam se sentir atraídas pelas inovações apresentadas pela nova escola, revelavam temores, lutos e sofrimentos, sobretudo no que se referia à recepção, ao acolhimento e à preparação da escola para recebê-los.

Em maior ou menor grau de dificuldade, essas crianças sinalizaram que estavam se apropriando da nova cultura escolar e sendo capazes de se adaptar às novas exigências, mesmo que isso exigisse um espaço-tempo menor para a ludicidade. Contudo, foi a partir da narrativa de uma criança, que apresentava maior dificuldade para fazer a transição da escola de Educação Infantil para a de Ensino Fundamental, que foi possível analisar as tensões que necessitavam ser enfrentadas por todas. O modo como cada criança indicava realizar essa passagem se mostrou bastante peculiar e diretamente relacionado às suas experiências anteriores, ao grau de acolhimento que percebiam por parte dos adultos e no modo como esses adultos organizavam as propostas, os espaços e os tempos (Furlanetto, 2020).

Carvalho (2021) elaborou um compilado de estudos e discussões dentro dessa temática com a intenção de refletir sobre a prática pedagógica no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, sua pesquisa intencionou promover uma seleção de práticas consistentes que acolhessem

e auxiliassem os alunos no processo de ensino e aprendizagem. O ensino não precisa mudar “drasticamente”, pois o educador irá se adequar de acordo com a necessidade da turma. Destaca-se, então, que o profissional da educação aprenda a valorizar e promover situações lúdicas e suas articulações com experiências vividas na Educação Infantil. Assim, ao estimular o desenvolvimento dos alunos sobre novas formas de relação com o mundo, se permitem novas maneiras de ler e formular hipóteses e de solucionar as situações-problema à sua volta, sem causar frustrações e desânimos no professor que atua na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Em seu estudo, Miranda (2019) afirma que o reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi, sem dúvida, um avanço. No entanto, ainda se depara com a ausência de propostas que valorizem a educação das crianças, principalmente, de 0 a 3 anos. A fragmentação das etapas de ensino tem se configurado como um problema que perpassa a Educação Infantil e, especialmente, a passagem para o Ensino Fundamental. O que era para ser a continuidade de um processo integral de desenvolvimento das crianças acaba se tornando um momento de transformação das crianças em apenas alunos.

Miranda (2019) enfatiza, ainda, que as crianças estão sinalizando que, independentemente de estarem cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, apresentam o desejo de brincar e de explorar as diversas linguagens. Dessa forma, todos os caminhos apontavam para a construção de um currículo cultural, em que as crianças poderiam criar e recriar suas culturas com seus pares, em um ambiente acolhedor em que os professores reconhecessem suas vozes e seus discursos e garantissem espaços para suas expressões espontâneas.

Dias (2019) pautou sua pesquisa na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para compreender que a criança não apenas percebe seu processo de transição, mas também deseja fazer parte do contexto de escolarização e apreciar o que significa estar na instituição escolar. Além da apropriação do ler e do escrever, outra força propulsora apresentada pelas crianças foi a valorização do mundo adulto, ancorada no fato de estarem crescendo. Nas falas das próprias crianças, aprender a ler é um atributo de “ser grande”.

No seu estudo, Neves (2018) constatou que acompanhar a trajetória de um grupo de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental significou uma aproximação com o cotidiano escolar de duas instituições de ensino.

Verificou que as práticas educativas que assumiram centralidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental se estruturam em torno da brincadeira e do letramento, porém estão situadas de forma distinta nos dois segmentos.

A transição entre essas práticas, sem dúvida, caracteriza a tensão entre esses dois níveis de ensino. Na escola de Educação Infantil, em Belo Horizonte-MG, a centralidade do brincar esteve presente na organização das rotinas institucionais, com usos do tempo e do espaço estruturados em torno dessa atividade. No entanto, tendo em vista sua condição de sujeitos inseridos em uma cultura grafocêntrica, as crianças voltaram-se para a apropriação da língua escrita, quando se engajaram individual e coletivamente em diversos eventos de letramento. Nesse sentido, a investigação evidenciou a necessidade de maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ambas dimensões centrais da cultura infantil contemporânea (Neves, 2018).

Carvalho (2022) teceu, em seu artigo, considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, que visa garantir uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, adotou os seguintes procedimentos: explanação do conceito de atividade e das principais características da periodização do desenvolvimento humano na Psicologia Histórico-Cultural, em especial, sobre o desenvolvimento da criança de 4 a 6 anos; apresentação de considerações a respeito da organização do ensino no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental para que ocorra, de fato, uma transição, e não um rompimento, no processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita.

Nunes (2012) relatou que a criança é produtora de conhecimento e, entre pares, aloca-se em um mundo naturalmente seu, em que adquire maior segurança e propriedade de manifestação. Essa criança é percebida como sujeito da prática educativa, ou seja, é dotada de um potencial particular que vem sendo entendido ao longo dos anos e deixando de ser vista como um “adulto em miniatura”. Sob esse viés, a criança ganha espaço e passa a ter voz ativa. Entre as conversas com um grupo focal composto por seis crianças de três escolas diferentes, buscou-se, nas peculiaridades das Culturas Infantis, compreender a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A partir daí, as crianças revelaram-se comprometidas com a nova postura escolar, embora, nos momentos de maior mobilidade, expressão

e brincadeira, é que realmente mostravam satisfação. Tais revelações remetem a mudanças de paradigma que não cabem apenas à escola, mas a todos os que estão envolvidos com a criança, em um compromisso social.

Melo (2021) realçou a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como etapas educativas com diferentes identidades e processos de constituição que produzem distintas concepções, modos de se relacionar pedagogicamente com a infância, e diferentes docências e culturas escolares. No âmbito da coexistência das duas etapas em uma mesma escola também se destacaram as possibilidades para conhecimentos entre elas, em especial do Ensino Fundamental em relação à Educação Infantil; as tensões entre as culturas da infância e as culturas escolares; as possibilidades de manifestação de laços familiares e comunitários entre as crianças da Educação Infantil e as crianças e os adolescentes do Ensino Fundamental no espaço escolar; e o surgimento de um modo de ser e agir permeado pelo cuidado, por parte dos adultos e também das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, a partir da chegada das crianças pequenas.

1.4.2 Pesquisas sobre a visão dos professores sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Foram encontradas quatro dissertações sobre a visão dos professores acerca das discussões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O estudo de Mello (2018) apresentou uma abordagem histórico-cultural e enfocou as professoras, os professores, a possibilidade e a responsabilidade de promover a formação, em cada criança, das máximas possibilidades humanas. Cabe aos pesquisadores, profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ampliarem o espaço de reflexão e a proposição de práticas que promovam a educação do pensamento das crianças. Ao mesmo tempo, é fundamental o engajamento na criação e no desenvolvimento de uma pedagogia que acolha, cuide e eduque as crianças de 0 a 10 anos: uma pedagogia que escute, investigue e reflita sobre os desafios colocados hoje para a educação das crianças em uma sociedade tão adversa

ao desenvolvimento humano e que protagonize a criação de uma nova cultura escolar em que todos – crianças, professores e professoras – sejam protagonistas de uma educação que promova o máximo desenvolvimento humano, sem abreviar ou apressar a infância.

Moreno (2020) destacou que também é dever da escola assegurar, com absoluta prioridade, os direitos das crianças e dos adolescentes, como o respeito às suas histórias de vida. Desse modo, os conteúdos curriculares que suscitem a temática da adoção na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverão ser trabalhados de forma respeitosa com as diferentes constituições familiares, entre elas, a adotiva. Para que isso ocorra, é necessário conhecimento sobre adoção e acolhimento institucional, ou seja, é preciso investir na formação inicial e continuada de professores, a fim de capacitá-los para lidarem com o tema na sala de aula.

As alterações no modo de orientar o trabalho com aspectos do mundo pessoal dos estudantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as diferentes configurações familiares, não resulta de um esforço único, mas coletivo que agrega parcerias e mudanças de olhares e de posturas diante dos grupos familiares. No município de Londrina-PR, o diálogo promovido entre a secretaria de Educação e a comunidade – representada por uma organização não governamental de pais adotivos, pretendentes e interessados em adoção de crianças e adolescentes, apoiados pela Vara da Infância e Juventude –, possibilitou novas reflexões sobre a diretriz curricular (Moreno, 2020).

Lessa (2019) reconhece que o professor tem um papel muito importante na transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e percebe as expectativas dos professores de 1º ano do Ensino Fundamental. Esse processo transitório precisa ser acompanhado atentamente desde a chegada à escola e durante o decorrer do ano. Percebeu-se que as professoras consideram as crianças que chegam ao 1º ano como inseguras e ansiosas. Algumas são nomeadas algumas como “cruas” ou sem conhecimentos específicos. Suas expectativas relacionadas à Educação Infantil dizem respeito à preparação para a alfabetização, lateralidade e conhecimentos prévios. Ainda não conseguem argumentar sobre a transição e atribuem essa responsabilidade para os professores de Educação Infantil. Sabe-se que os referenciais e as diretrizes específicas da Educação Infantil não consideram

como prioridade o ensino da alfabetização, mas destacam a importância das linguagens, entre elas, a oralidade e a escrita. O mundo é letrado, o universo da escrita faz parte do pré-escolar, porém não é objetivo desse segmento ensinar letras, ou o alfabeto, como propõem as entrevistadas.

Sampaio (2018) constatou que todo projeto educativo que vise à qualidade do processo de ensino e aprendizagem deve ter, na formação dos docentes, um caminho seguro e promissor. Para Gatti (2016), isso implica em não aligeirar as formações dos professores, com a construção e a efetivação de políticas públicas educacionais que possam garantir uma qualificação com nível adequado para atuar profissionalmente. O que se percebe diante desse cenário é que o enorme impulso em torno da formação docente, com diversas instituições formadoras, públicas e privadas, vem se pautando na ideia de que, com os professores graduados em nível superior, haverá um salto qualitativo substancial no processo de ensino e aprendizagem da educação básica.

Por meio desse levantamento sistemático de pesquisas, foi possível observar que a discussão sobre o processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um tema muito importante e requer maiores aprofundamentos e investigações. Ao serem inseridas no Ensino Fundamental, as crianças se depararam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova escola. As práticas educativas da escola de Ensino Fundamental, ao longo do primeiro mês de aula, se organizam, geralmente, em torno da repetição de atividades de treino psicomotor, tomadas como pré-requisitos para a apropriação do sistema de escrita. O que se percebe é uma complexidade nesse processo com relação aos profissionais docentes de ambas categorias e aos alunos. É possível salientar a carência de preparação para a alfabetização e o letramento. Essa preparação para a alfabetização e o letramento partem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que uma etapa de ensino precede a outra e, por isso, a formação docente dos professores também é um fator relevante e determinante no processo de transição.

2. MÉTODO

Este capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira, intitulada Modelo de pesquisa: abordagem teórico-metodológica, foi apresentado o percurso metodológico da pesquisa, as etapas do trabalho de campo, a organização e as características principais da pesquisa, que se desdobrou em dois momentos: uma etapa inicial, que relata os primeiros contatos com a gestão da escola; e uma segunda etapa, com as entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa. A segunda seção, intitulada Contextualizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental no município de Itabirito-MG, foram descritos os contatos com a gestão escolar em Itabirito-MG e as experiências com as entrevistas presenciais realizadas. Para entender como era feito o trabalho pedagógico das professoras, ao longo da pesquisa, algumas questões foram levantadas: quais critérios orientam as professoras no processo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como se organiza o trabalho pedagógico? Como acontece a interação das professoras das duas etapas da educação básica para dialogarem sobre o planejamento e as práticas desenvolvidas com as crianças? (Quadro 2).

Quadro 2: Quadro sintético sobre o percurso de análise

Questão geral: analisar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da escuta de professoras atuantes na rede pública do município de Itabirito-MG
1º objetivo específico para análise de dados: identificar a compreensão das professoras sobre as implicações das orientações para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento na perspectiva da BNCC e transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; - Critérios que orientam a prática no processo de transição. Fundamentos que orientam a prática no processo de transição. Tensões e desafios vivenciados pelas professoras no processo de transição.
2º objetivo específico para análise de dados: identificar as ideias das professoras sobre a organização no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental
<ul style="list-style-type: none"> - Organização do trabalho pedagógico. Como as professoras pensam no trabalho desenvolvido em sala de aula; - Planejamento na perspectiva de transição e infância. O planejamento pensado para que não aconteçam rupturas entre as duas etapas da educação básica; - Diálogo entre as duas etapas da educação básica. Interação das professoras para dialogarem sobre o planejamento desenvolvidos com as crianças pensando na transição. Com qual periodicidade acontecem os diálogos? Existem, na escola, momentos de socialização do trabalho das duas etapas da educação básica?; - Relações entre as duas etapas da educação básica. Contribuições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Contribuições do Ensino Fundamental para a Educação Infantil.

Fonte: Elaborado pela autora

2.1 MODELO DE PESQUISA: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Bogdan e Biklen (1994, p. 16) afirmam que, “na abordagem qualitativa, as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Dessa forma, a pesquisa qualitativa desdobra possibilidades para que o campo investigado se apresente em toda a sua profundidade, e fica a cargo do pesquisador selecionar os aspectos que considera mais relevantes para relacionar os dados gerados e suas questões de investigação.

A pesquisa qualitativa permite a possibilidade de um entendimento mais aprofundado de conexões entre elementos que se direcionam a melhor compreensão das manifestações do objeto estudado (Minayo, 1992). As entrevistas nos permitem trabalhar com esses elementos reais e analisar a percepção que as professoras

possuem diante do trabalho realizado com as crianças inseridas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esta pesquisa é, portanto, de um estudo qualitativo que procura dialogar com os sujeitos investigados sobre os desafios encontrados no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, e que envolve aspectos como a concepção de infância da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, bem como conhecimentos sobre as implicações das orientações nas práticas pedagógicas atuais.

Para realizar a pesquisa, adotou-se, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Uma das características da entrevista é possibilitar o delineamento e a construção do problema da investigação no decorrer de sua realização. Além disso, contou, ainda, com o engajamento do pesquisador para uma compreensão mais ampla do problema investigado e de suas diversas interfaces. Desse modo, a entrevista semiestruturada abre condições para uma maior riqueza para a produção de dados (Zago, 2003), por isso, se caracterizou como instrumento privilegiado para este estudo, ao auxiliar na coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa.

As informações provenientes das entrevistas foram analisadas na tentativa de interpretar as falas das professoras quando relataram suas percepções sobre o trabalho realizado com as crianças no processo de transição. Foram relatos que nos permitiram compreender o contexto em que essas professoras estavam inseridas e quais documentos legais orientavam suas práticas pedagógicas.

Assim, também se compreende, nesta pesquisa, que as entrevistas, como método, necessitam de planejamento e organização como ponto de partida para a observação e análise de dados, a partir das questões levantadas e já mencionadas na apresentação deste capítulo, pois é sabido que, “na medida em que o investigador enxerga a realidade objetiva ele compreende e analisa o todo formando correlações concretas de conjunto e unidades sempre determinadas” (Minayo, 1999, p. 70). Dessa forma, assim como Duarte (2002), que apontou para o papel fundamental do pesquisador, acredita-se que é essencial que esse pesquisador tenha um preparo teórico que lhe permita desenvolver a habilidade técnica na coleta, na transcrição e na análise dos dados.

Para a melhor compreensão dos dados coletados, seguimos a proposta de Duarte (2002) no que concerne à análise das entrevistas, uma vez que a autora sugere

que uma forma de desenvolver essa análise é separar as falas dos sujeitos participantes, ou seja, organizar o que se falou em componentes que permitam significação. Em vista disso, ao abordar as entrevistas na pesquisa qualitativa, é necessário “iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema” (Duarte, 2004, p. 221). A autora assinala, ainda, que a entrevista é uma prática discursiva, em que os participantes produzem interpretações da realidade na qual se inserem e são “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (Duarte, 2004, p. 215), na medida em que nos permite identificar muitos pontos de vista, porque cada participante infere de forma subjetiva as suas vivências, observações e análises:

tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar (Duarte, 2004, p. 219).

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itabirito-MG, que contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Com o roteiro elaborado pela pesquisadora, as professoras foram convidadas, individualmente, a dialogar sobre pontos relevantes do processo de transição. Em uma sala de aula preparada pela direção da escola, iniciamos o diálogo. As falas das professoras que atuam com as crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental possibilitaram a percepção de diferentes colocações no que se refere à infância, às relações entre as educadoras que atuam no processo da transição, e às práticas e estratégias desenvolvidas em sala de aula. Todas as entrevistas dessa etapa se realizaram por meio de tecnologias digitais e encontros presenciais, entre os meses de maio de 2021 e outubro de 2022.

Todas as entrevistas foram gravadas, ouvidas/assistidas posteriormente e mais de uma vez, e as falas foram transcritas. As identidades das pessoas participantes e da escola, em ambas as etapas do trabalho de campo, foram protegidas por nomes fictícios. As professoras participantes foram informadas sobre

os procedimentos éticos de realização de pesquisa e assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITABIRITO-MG

No movimento educacional do município de Itabirito-MG, destaca-se um aumento significativo no número de matrículas de crianças de 0 a 5 anos de idade. Apesar de, na maioria das vezes, a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental ser ofertada em espaços e prédios distintos, a procura de atendimento para crianças da Educação Infantil vem aumentando. Por ser uma cidade mineradora, com empresas que prestam serviços para a área, é um convite para a migração de pessoas de outros municípios e estados. Com isso, as demandas por educação e saúde aumentam. As escolas de Ensino Fundamental que oferecem a Educação Infantil atendem apenas a crianças do 1º e 2º período. Há quatro creches e nove pré-escolas com atendimento exclusivo para a Educação Infantil. As instituições que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental são: quatro escolas na zona urbana e cinco na zona rural.

No município, a oferta da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos acontece em casas alugadas ou compradas pela prefeitura. Esses locais são adaptados para seguir as normas do MEC, um fato importante a considerar, pois, no cenário da Educação Infantil de Itabirito-MG, a maior parte das escolas infantis está localizada em bairros espalhados pela cidade. Mesmo as casas são alugadas pela prefeitura são adaptadas com mobiliários, brinquedoteca, jogos e livros infantis. Após finalizarem o período destinado à Educação Infantil, as famílias são orientadas, por meio do Censo e da Secretaria Municipal de Educação, a matricularem as crianças em uma escola de Ensino Fundamental I nas proximidades de suas casas. O Quadro 3, a seguir, apresenta a relação de escolas em Itabirito-MG.

Quadro 3: Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Itabirito-MG

SEGMENTO	CRECHE	ENDEREÇO
0 a 3	Pequeno Cidadão	Rua Rodrigues Silva, 413 - Saudade
0 a 3	APASC	Rua Monte Sinai, 144 - Monte Sinai
0 a 5	Tia Lolinha	Rua Acuruí, 518 - Padre Adelmo
0 a 5	Peter Pan	Rua Zumbi dos Palmares, 143 - Nossa S. de Fátima
0 a 3	Bem Me Quer	Av. dos Inconfidentes, 766 - Bela Vista
0 a 3	Pedacinho do Céu	Rua Rodrigues e Silva, 87 - Saudade
0 a 3	Cantinho Feliz	Rua da Carioca, 1460 - Santa Rita

SEGMENTO	PRÉ-ESCOLA	ENDEREÇO
0 a 5	Darcy Efigênia da Cruz Pereira	Rua Francisco José de Carvalho, 746 - São José
3 a 5	Chapeuzinho Vermelho	Rua José Augusto França, 1039 - Munú
3 a 5	Anjinho Dourado	Rua Cecília Meireles, 91 - Novo Itabirito
3 a 5	Cinderela	Av. Manoel Salvador de Oliveira, 1488 - Bela Vista
0 a 5	Ziléa Zenith Rodrigues Baêta	Al. Alvarenga Peixoto, 20 - Quinta dos Inconfidentes
0 a 5	Vovó Ana	Rua Ana Maria Teixeira, 74 - Santa Efigênia
3 a 5	Dona Baratinha	Rua Rodrigues Silva, 389 - Vila Gonçalo
3 a 5	Branca de Neve	Rua Araújo Lima, 107 - Centro
0 a 5	Portões	Alameda dos Jacarandás, 581, Portões

SEGMENTO	ESCOLAS	ENDEREÇO
1º P, 2º P e I	Escola Municipal Natália Donada Melillo	Rua João Pinheiro, 1071 - Santa Efigênia
1º P, 2º P e I	Escola Municipal Guilherme Hallais França	Rua Padre José Torquato, 234 - Vila José Lopes
2º P, I e II	Escola Municipal Manoel Salvador de Oliveira	Rua Francisco José de Carvalho, 1095 - São José
1º P, 2º P, I e II	Escola Municipal Ana Amélia Queiroz	Rua Petúnia, s/nº - Gutierrez

SEGMENTO	ESCOLAS RURAIS - ZONA RURAL	ENDEREÇO
1ºP, 2ºP e I	Escola Municipal Antônio Toledo Sobrinho	Marzagão, s/nº - Marzagão
MAT e I	Escola Municipal Padre Antônio Cândido	Rua Volta da Lagoa, s/nº - São Gonçalo do Baçao
MAT e I	Escola Municipal Profa. Olímpia Mourão Malheiros	Rua Heitor Marinho Braga, 09 - Córrego do Baçao
1ºP, 2ºP e I	Escola Municipal de Acuruí	Rua Principal, 1550 - Acuruí
1ºP, 2ºP e I	Escola Municipal Ribeirão do Eixo	Rodovia BR 040 - km 588, s/nº - Ribeirão do Eixo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2020)

A oferta das duas etapas da Educação Básica em uma única instituição escolar se caracterizou como um elemento importante para a pesquisa, pois permitiu compreender como acontecia a socialização das práticas entre as professoras dessas etapas e a interação das crianças em uma perspectiva de transição.

Se, por um lado, a entrada da Educação Infantil em escolas que já ofertam tradicionalmente o Ensino Fundamental poderia presumir a submissão da primeira à cultura escolar e às expectativas da segunda; por outro, o nível de independência e identidade que a Educação Infantil já havia alcançado poderia provocar a revisão dessas expectativas e a formulação de novos posicionamentos por ambas as etapas.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itabirito-MG, que contemplava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. As professoras foram convidadas individualmente a dialogar sobre pontos relevantes do processo de transição entre essas duas etapas. A entrevista foi uma ferramenta escolhida por possibilitar o delineamento e a construção do problema e da investigação. Antes das entrevistas, foi realizada uma revisão bibliográfica para auxiliar a construir os rumos da pesquisa, com leitura de artigos, livros, relatórios de pesquisas, bem como foi feito o planejamento da coleta de dados sobre o tema e o município, para, então, entender o contexto escolar dessas crianças.

Após a revisão do projeto de pesquisa e a realização dos procedimentos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o trabalho de campo foi iniciado. Em maio de 2021, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Itabirito-MG para solicitar autorização para a realização da pesquisa e indicação de escolas de Ensino Fundamental que atendessem também à Educação Infantil. Essa definição de uma escola com as duas etapas foi estabelecida como uma possibilidade de identificar as organizações, os impactos, as tensões e os desafios durante o processo de transição da Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Um segundo critério solicitava a indicação de escolas com turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionando simultaneamente.

Outro momento importante da pesquisa aconteceu a partir da verificação dos documentos existentes na escola em busca de orientações que, de alguma forma, orientassem o trabalho das professoras em relação à transição. O diálogo informal com a gestora da escola levou a perceber que existe um desejo e uma preocupação em trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que as duas etapas são ofertadas na escola. Projetos como “Contação de histórias”, “Jogos pedagógicos”, “Feira literária” e “Encontros com as famílias” são momentos de interação que são desenvolvidos na escola.

Na Secretaria Municipal de Educação, a diretora de Ensino da Educação

Infantil apresentou o documento que estava sendo construído com toda a equipe da Educação Infantil para auxiliar as professoras da rede de ensino que atuam nessa etapa a realizar um trabalho voltado para a transição. Não foram realizadas entrevistas com a diretora de Ensino, pois o objetivo era coletar dados em documentos que possibilitassem a compreensão do trabalho que a rede realiza com a transição das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

2.3.1 Contato com a gestão da escola

Após a seleção da escola onde a pesquisa seria realizada, foram pesquisados alguns dados sobre ela. A escola foi inaugurada em 1979 e está localizada em um bairro residencial de Itabirito-MG. Atende a cerca de 381 alunos da Educação Infantil, do 1º e 2º períodos ao 5º ano do Ensino Fundamental, e possui 64 educadores, o que envolve toda equipe gestora, professores, secretárias, monitoras e auxiliares de serviços gerais. As atividades ocorrem em dois turnos, matutino e vespertino, de 7h às 11h20, e de 12h30 às 16h50. Pela manhã, funcionam as turmas de 1º e 2º períodos da Educação Infantil, além dos 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. À tarde, funcionam as turmas de 1º e 2º período da Educação Infantil, e os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A escola possui cinco turmas de Educação Infantil: duas de 1º período e três de 2º período, à tarde, além de uma turma de 2º período, no turno matutino. Cada sala da Educação Infantil tem em torno de 20 crianças. No 1º ano do Ensino Fundamental são quatro turmas à tarde e cada sala de aula atende a 25 crianças.

Esta escola e seu corpo docente são referência no trabalho desenvolvido em Itabirito-MG. Nas avaliações externas, como no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, a instituição apresenta um bom resultado nas turmas avaliadas 2º e 5º anos (Figuras 1 e 2).

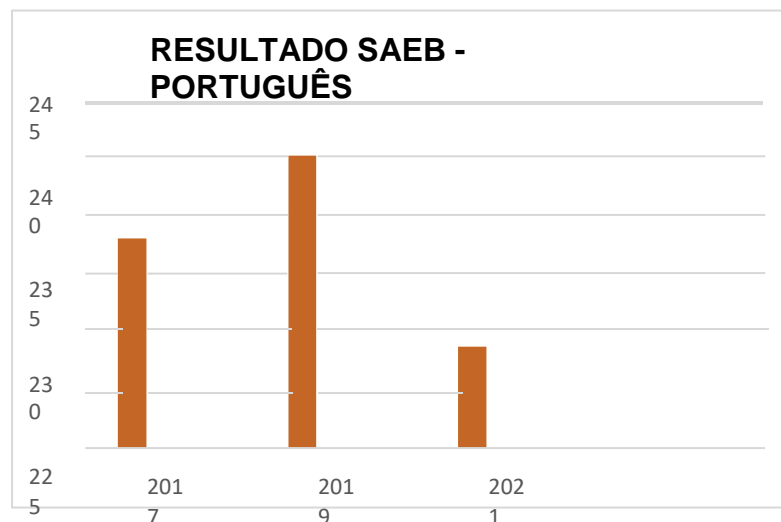
É preciso ressaltar que, em 2021, quando aconteceram as avaliações externas, as crianças estavam retornando de um período de dois anos longe da escola e do ensino presencial, devido à pandemia de COVID-19, sem contato direto com as professoras, orientadas somente uma vez por semana, com aulas online e recebendo, em suas casas, blocos de atividades elaboradas pelas docentes.

Figura 1: Resultado do SAEB (Matemática) da escola pesquisada



Fonte: Escola pesquisada em Itabirito-MG

Figura 2: Resultado do SAEB (Português) da escola pesquisada



Fonte: Escola pesquisada em Itabirito-MG

Ressalta-se que, na Educação Infantil, a avaliação é feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. A esse respeito, Godoi (2010, p. 41) alerta:

a avaliação, da maneira que aparece, acaba se tornando um instrumento forte e presente nesse momento da educação, podendo trazer consequências negativas às crianças. Não queremos uma avaliação classificatória e seletiva na educação, pelo contrário, almejamos uma avaliação que auxilie o trabalho do professor e que forneça o crescimento da criança, e não a sua exclusão, e isso não deve se restringir à educação das crianças pequenas, mas deve ser válida para todos os níveis escolares.

As atividades aplicadas em salas de aulas são elaboradas e pensadas em equipe com as professoras de cada ano e com a orientação da supervisora. A escola oferece, para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, em contraturno, aulas de reforço, com metodologias e estratégias diferenciadas. Além das aulas de reforço escolar, acontecem aulas de Música, Educação Física, Biblioteca e Informática. As crianças são acompanhadas por professores distintos, de acordo com o horário de cada turma. A estrutura física da escola possui um parque infantil e uma brinquedoteca destinada principalmente às crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

As crianças da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental têm uma rotina que se inicia no mesmo horário. As aulas especializadas, como as de Música e Educação Física, de leitura, parquinho e brinquedoteca também fazem parte da rotina. As crianças, ao chegarem à escola, seguem para as salas de aula, colocam suas mochilas com os materiais nas carteiras e se dirigem para fora da sala para aguardarem o início das aulas. Ao toque do sinal, as crianças do 1º e do 2º ano ficam em filas em frente às suas salas de aula e aguardam as professoras. As crianças da Educação Infantil, com o toque do sinal, vão imediatamente ao encontro de suas professoras.

No dia em que foi realizada a primeira conversa com a diretora da escola, para apresentar a pesquisa e suas ações metodológicas, ela acolheu a proposta e compreendeu a contribuição que o estudo poderia trazer para a instituição. Nessa ocasião, também foi realizado o diálogo com as supervisoras pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com a sugestão das professoras entrevistadas e em que elas se disponibilizaram a apoiar a pesquisa e a contribuir com os diálogos estabelecidos no roteiro.

2.3.1 Entrevistas presenciais

Antes de iniciar a entrevista, cada TCLE foi assinado e as professoras foram informadas sobre a segurança dos dados coletados e o anonimato na entrevista. As entrevistas com as professoras ocorreram nos dias 3 e 4 de maio, presencialmente. É importante lembrar que, nas entrevistas, a intencionalidade do pesquisador vai além de uma simples busca de informações, pretende-se criar uma situação de confiança para que o entrevistado se abra e colabore com dados relevantes ao trabalho, ao mesmo tempo em que se perceba como dono de um conhecimento importante para o outro.

Para este estudo, as entrevistas com as professoras foram realizadas em um espaço reservado fora da sala de aula e da presença de ruídos, de modo que ficassem confortáveis para responder as questões. Os encontros aconteceram em horários alternados, durante o período das aulas especializadas¹. Entre as professoras atuantes na escola, quatro foram convidadas a participar da entrevista. No dia 28 de outubro, houve o retorno à escola para um segundo contato com essas professoras. Nesse momento, a diretora e a coordenadora da escola possibilitaram que aquelas que participaram anteriormente das entrevistas fossem substituídas por uma professora eventual. Mesmo assim, foi preciso fazer uma alteração, pois a professora Cecília Meireles já não fazia parte do quadro de funcionários da escola, e foi substituída por Raquel de Queiroz.

Para a realização da entrevista no mês de maio, a direção da escola direcionou quatro professoras, todas do turno da tarde: duas da Educação Infantil (2º período) e duas do 1º ano do Ensino Fundamental. Segundo a coordenadora, essa escolha seguiu o critério “experiência”, com a indicação de professoras que atuavam há mais tempo na Educação Infantil ou no 1º ano do Ensino Fundamental. Outro fator considerado foi que, no primeiro semestre, a escola estava se preparando para a “Feira literária”, e professores e crianças estavam ensaiando teatro e confeccionando materiais para a exposição. Assim, a saída de todos os professores, mesmo em

¹ São atividades desenvolvidas por educadores especialistas que trabalham de forma colaborativa e integrada com os demais professores da turma, ampliando as experiências e o conhecimento.

horários alternados, causaria uma dificuldade para a escola, uma vez que apenas um professor eventual na escola possui a atribuição de substituir o professor regente em sala de aula, mesmo que outros professores precisem de sua ajuda. O Quadro 4, a seguir, contém informações sobre as professoras entrevistadas da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4: Professoras entrevistadas

Nome da professora	Formação acadêmica	Componente curricular para docentes
Cora Coralina	Pedagogia	2º período
Cecília Meireles	Pedagogia	2º período
Adélia Prado	Letras	1º ano
Henriqueta Lisboa	Pedagogia	1º ano

Fonte: Elaborado pela autora

Antes de iniciarmos as perguntas, foi explicado às professoras que a entrevista seria gravada em áudio, procedimento que fazia parte do processo da pesquisa e que as informações seriam utilizadas seguindo os preceitos éticos e o TCLE. Cada entrevista durou cerca de uma hora e todas responderam às perguntas de forma espontânea. Verificou-se que, na maior parte das entrevistas, após o intervalo de gravação de uma ou outra pergunta, as professoras demonstravam preocupação se estavam no “caminho certo”, ou seja, se estavam respondendo às perguntas de acordo com aquilo que se esperava delas.

Organizamos um cronograma para a realização das entrevistas, em que a saída das professoras acontecesse exclusivamente nas aulas especializadas, assim, as crianças ficariam aos cuidados dos professores para atividades especializadas, enquanto a regente estaria sendo entrevistada. A aula especializada tem duração de 50 minutos, mas algumas conversas ultrapassaram esse tempo e chegaram a 1h50 (Quadro 5). Todas as entrevistas aconteceram de forma tranquila. Os diálogos e as falas trazidas, a partir das vivências em salas de aulas com as crianças, famílias, colegas da escola foram produtivas, fizeram extrapolar o tempo previsto.

Durante a permanência na escola para realizar as entrevistas e apresentar a proposta da pesquisa, foi possível observar o funcionamento, a organização da

instituição e das salas de aulas. As salas de aulas são arejadas, amplas e claras, os materiais expostos em sala são construídos pelas crianças com a orientação da professora regente.

Ao chegar à sala para as entrevistas, as professoras estavam cientes da proposta da pesquisa, pois foram comunicadas anteriormente pela direção e apresentavam tranquilidade e uma aceitação positiva em participar do diálogo com a pesquisadora.

Quadro 5: Data e duração da 1ª etapa das entrevistas

Nome da professora	Dia da semana	Duração da entrevista
Cora Coralina	03/05/2022	1h10
Cecília Meireles	03/05/2022	1h50
Adélia Prado	04/05/2022	1h20
Henriqueta Lisboa	04/05/2022	1h35

Fonte: Elaborado pela a autora

No intuito de resguardar a identidade pessoal de cada professora, optamos por identificá-las como professora Cecília Meireles, professora Raquel de Queiroz, professora Cora Coralina, professora Adélia Prado e professora Henriqueta Lisboa, em alusão às grandes escritoras brasileiras. No desdobramento do primeiro contato, as professoras expuseram suas experiências na educação, em que passaram por diferentes caminhos até chegarem à sala de aula. Também abordaram sua formação, os cursos realizados, as turmas que já assumiram, os conhecimentos e as habilidades construídos para assumirem a turma atual. Com trajetórias distintas, sempre atuaram como professoras ou na área da Educação, especificamente na Educação Infantil e na alfabetização. Em seguida, apresenta-se um relato sobre as professoras entrevistadas, com foco em sua trajetória na Educação.

A professora Henriqueta Lisboa tem 12 anos de experiência profissional nas turmas de alfabetização. Iniciou na escola como secretária escolar. Sua formação acadêmica contempla o curso de Magistério e a graduação foi em Pedagogia. Ela se diz apaixonada pelas turmas de alfabetização, nas quais dedica suas leituras diárias para reflexão de suas práticas em sala de aula.

A professora Cecília Meireles tem 23 anos de experiência profissional e possui formação em Magistério, graduação em Pedagogia e Pedagogia em Educação Especial, é pós-graduada em Educação Especial e em Neuropsicopedagogia e Autismo. Sua experiência é voltada para turmas da Educação Infantil e alfabetização.

A professora Cora Coralina possui formação em Magistério e é graduada em Pedagogia, com experiência profissional de 10 anos. A maior parte de sua trajetória foi na Educação Infantil, com crianças bem pequenas. Trabalhou na rede privada e, agora, possui formação no Magistério. Está vivenciando uma nova experiência na rede pública de ensino.

A professora Adélia Prado atua há 22 anos na área da Educação, é graduada em Letras pela UFOP e pós-graduada em Psicopedagogia e em Gestão de Pessoas. Suas vivências pela Educação se dão na alfabetização, foco da maior parte de seus estudos. É professora da disciplina de Português em uma escola pública para turmas do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental II e também à frente da gestão de uma escola do município.

No mês de outubro, durante o retorno à escola para dialogar com as professoras que participaram da entrevista no primeiro contato, fomos informados que a professora Cecília Meireles não fazia mais parte do quadro de docentes da escola. A direção nos apresentou, então, à professora Raquel de Queiroz, com a qual conversamos sobre os objetivos, as propostas da pesquisa e sobre como aconteceria o diálogo. Em um primeiro instante, a professora demonstrou aflição e medo de não saber responder. Afirmava que era nova na escola e que ainda não tinha assumido uma sala de aula sozinha. Conversamos sobre o sigilo, a ética da pesquisa, a importância das contribuições que ela, como professora regente da turma da Educação Infantil, traria para a pesquisa. Após explicar tudo isso detalhadamente, a professora aceitou participar e contribuir.

Quadro 6: Data e duração da 2ª etapa das entrevistas

Nome da professora	Dia da semana	Duração da entrevista
Cora Coralina	28/10	50m
Raquel de Queiroz	28/10	1h
Adélia Prado	28/10	1h10
Henriqueta Lisboa	28/10	1

Fonte: Elaborado pela autora

O roteiro elaborado para esse segundo momento das entrevistas presenciais foi único para todas as professoras, no entanto, o tempo para as entrevistas extrapolou a duração prevista por causa da participação intensa das professoras, o que evidencia seu interesse em falarem sobre suas práticas e experiências na temática.

Melo (2021) aborda a importância do diálogo com os sujeitos da pesquisa, por meio de conversas informais, em que se fala sobre a profissão de educar e sobre encontrar afinidades nas falas, pois as escolhas feitas seguem os mesmos caminhos da Educação: ser professor, levar as crianças a descobrirem as letras, os números, o encantamento com as leituras. Paulo Freire (2000) nos lembra que a educação, associada a outros fatores é, capaz de transformar a sociedade em que vivemos. Sendo assim, entendemos que, a partir do diálogo e da interação com os pares, a sociedade se constrói e se modifica. A escola se torna uma “ponte” para essa transformação. Diante da resposta positiva das professoras, as conversas se tornaram essenciais e ricas diante das informações e dos conhecimentos trocados.

3. PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, primeiramente, analisamos a correlação sobre o que pensam as professoras entrevistadas a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e de que forma é realizado esse planejamento na perspectiva da BNCC. Em seguida, foram trazidos para a discussão os critérios que orientam as práticas no processo de transição e quais as tensões e desafios vivenciados pelas professoras. Por fim, analisamos a organização do trabalho pedagógico, como as professoras pensam no planejamento desenvolvido em sala de aula com foco na infância, quais são os diálogos entre as duas etapas da Educação Básica, qual a periodicidade, como são organizados os momentos de socialização entre as professoras e como aconteceu o retorno às aulas presenciais após o período pandêmico.

Após a transcrição das entrevistas e realizamos leituras do material. Levamos em consideração os dados das entrevistas e os objetivos específicos da pesquisa. Foram criados, então, três eixos temáticos estabelecidos no roteiro de perguntas semiestruturadas: desafios e tensões; planejamento; relações e currículo.

3.1 A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS, APRENDIZADOS E PERSPECTIVAS

No ano de 2020, em função da pandemia de COVID-19 e da necessidade de distanciamento e isolamento social, as experiências que as crianças estariam vivenciando com seus pares nas escolas foram substituídas pelos conhecimentos transmitidos em suas casas, com familiares ou pessoas próximas que compartilhavam o mesmo espaço. As crianças do último ano da Educação Infantil não viveram a travessia para o Ensino Fundamental na escola, mas em suas casas. É importante destacar que essas crianças não deixaram de viver a transformação de uma etapa da

Educação para outra, ou seja, depois da Educação Infantil, a infância continuou a ser vivida no Ensino Fundamental, etapa em que inúmeros desafios a aguardavam, como a alfabetização, maior independência e possibilidade de interação com outras crianças. Ao retornarem para a escola após o período mais grave da pandemia de COVID-19, as professoras destacaram alguns pontos desafiadores para a interação em sala de aula: “a interação é um desafio” (Cecília Meireles, 2º período).

Nesse cenário, observamos a importância de a escola preparar a rotina, o acolhimento e todo um planejamento para trabalhar com as turmas que retornavam para o ambiente escolar, com propostas com objetivos específicos traçados pelas professoras que auxiliavam no planejamento das atividades para proporcionar às crianças um ambiente motivador, acolhedor e agradável, com qualidade para a construção do conhecimento, interação com seus pares e descobertas do novo.

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares (Brasil, 2013, p. 121).

O que se constatou foi, na pandemia de COVID-19, a necessidade de estimular a interação e a troca de experiências espaciais e, principalmente, presenciais, uma vez que essas interações ficaram limitadas.

A interação é uma parte fundamental do desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O distanciamento e o isolamento social impostos pela pandemia de COVID-19 apresentou desafios significativos para a interação entre os alunos, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental:

Principalmente este ano que estamos vindo de uma pandemia, que as crianças tiveram dois meses de aula e depois foram para casa junto com suas famílias. Muitas realizando atividades que elaboradas por nós, professores, mas não houve o trabalho com a coordenação motora fina, não sabiam cortar, colar, chegaram com muitas dificuldades. Virar páginas do caderno, colorir, as crianças com muito medo de fazer o que proposto. Estão se cobrando muito, o sentimento de “não sei, não consigo” (Cecília Meireles, 2º período).

Os dois anos de distanciamento e isolamento social afetaram a forma como

as crianças se relacionam umas com as outras, já que as oportunidades de interação em grupo foram limitadas ou ficaram inexistentes em muitos casos. Com aulas remotas, muitas crianças perderam a oportunidade de desenvolver habilidades sociais importantes, como a comunicação, a resolução de conflitos e a empatia. A falta de interação com outras crianças pode ter impactado a motivação e o engajamento dos alunos, o que tornou o processo de aprendizagem menos agradável e menos efetivo, conforme destacou a professora Henriqueta Lisboa (1º ano): “com a pandemia, o brincar em casa está voltado para a tecnologia, é cada vez mais difícil tirar das crianças o celular, a TV”.

Com a educação remota e o distanciamento social, muitas crianças tiveram de passar mais tempo em frente às telas de computadores e dispositivos móveis, o que pode ter impactos negativos na saúde visual, física e mental. Quando perguntada sobre o que pensa a respeito do que contribuiu para que as crianças chegassem com esses sentimentos, Cecília Meireles (2º período) respondeu diretamente sobre a falta de conhecimento e questões emocionais:

falta de conhecimento. Aqui na sala, não trabalhamos o “não saber fazer”, estamos aprendendo juntos, construindo a aprendizagem, interagindo um com o outro, em casa é diferente. A família não sabia como ensinar, também estavam passando por momentos de muitas dúvidas e ansiedades.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também foi afetada pela falta de interação. De acordo com a BNCC (2017, p. 53),

a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, 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. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo

No entanto, com a pandemia de COVID-19, algumas atividades foram canceladas ou adiadas, o que tornou a transição ainda mais desafiadora para muitas crianças. O distanciamento e o isolamento social também podem ter afetado a saúde

mental das crianças e aumentado os níveis de ansiedade e estresse. Esses fatores se mostraram como grandes impactos negativos na interação e, conseqüentemente, na capacidade das crianças de se adaptarem à transição para o Ensino Fundamental.

Ao pensar na defasagem e nas lacunas da alfabetização, foi perguntado o que foi mais urgente ao iniciar o trabalho com as crianças que não passaram pela Educação Infantil. As professoras entrevistadas nos trouxeram respostas em que foi possível notar os grandes desafios e as possíveis exigências do currículo a ser cumprido no ano.

As crianças não chegaram com os requisitos da alfabetização. A defasagem enorme. Sem conhecer o alfabeto, as cores, coordenação motora muito precária. No primeiro momento, trabalhamos muito com a escrita no chão, utilizando o giz de quadro branco no pátio da escola, traçado das letras, a psicomotricidade. Tivemos que iniciar dessa forma para preparar para o início do 1º ano (Adélia Prado, 1º ano).

Nós começamos pela Educação Infantil. O que foi feito foi milagre. Nossa responsabilidade foi rever as habilidades da Educação Infantil e do 1º ano. Eu vi colegas dizendo que as crianças não iam escrever no mês de junho. Hoje as crianças já conseguem escrever sozinhas, lendo. Tivemos a pandemia e as famílias ajudaram do jeito delas, fizeram as atividades em casa, foram muitos os desafios e tensões que passamos durante o tempo que as crianças ficaram em suas casas, mas vencemos (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

A defasagem das crianças em relação ao desenvolvimento de lateralidade, psicomotor é muito grande. Percebo a lacuna na música. Teve uma situação na minha sala que eu coloquei, em cada balão, uma letra e cada criança tinha seu balão, eu cantava a música “cai, cai, balão / aqui na minha mão”. Eu esperava as crianças se movimentarem enquanto eu cantava, mas não aconteceu isso. Elas ficaram paradas, sem se movimentar, só me ouvindo. Quando terminei as crianças, me pediram para cantar novamente, pois não conheciam a música, nunca tinham ouvido (Cecília Meireles, 2º período).

De acordo com CNE (2021), novas diretrizes orientam gestores das secretarias municipais de Educação sobre o retorno das crianças às escolas e sobre seus planejamentos.

Art. 1º O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata, consideradas as disposições dos Pareceres CNE/CP n.º 5/2020, CNE/CP n.º 9/2021, CNE/CP n.º 11/2020, e CNE/CP n.º 19/2020, e da Resolução CNE/CP n.º 2/2020, devendo observar os seguintes aspectos, em consonância com o princípio constitucional do pacto federativo e com as diretrizes estaduais, distrital e municipais estabelecidas para o enfrentamento da pandemia:

[...]

Art. 3º No retorno às atividades presenciais, os sistemas de ensino, as Secretarias de Educação e as instituições escolares devem oferecer ações de acolhimento aos profissionais de educação, aos estudantes e respectivas famílias.

[...]

§ 2º As atividades de acolhimento devem envolver a promoção de diálogos com trocas de experiências sobre o período vivido, considerando as diferentes percepções das diferentes faixas etárias, bem como a organização de apoio pedagógico, de diferentes atividades físicas e de ações de educação alimentar e nutricional, entre outras.

§ 3º A formação continuada dos professores deve incluir a preparação para a implementação dos protocolos de biossegurança, bem como estratégias e metodologias ativas não presenciais e à implementação de recursos tecnológicos, com ambientes virtuais de aprendizagem e outras tecnologias apropriadas para desenvolvimento do currículo.

Percebemos a importância de rever os planejamentos e os currículos já estruturados para a organização de novas estratégias e metodologias a serem desenvolvidas em sala de aula e que envolvam toda a escola. Nesse retorno, há a necessidade de explorar diferentes linguagens, como dança, pintura, artes, criatividade e poesia. Cada criança tem infinitas formas de manifestação próprias, que representam uma estratégia para a construção de conceitos e para a consolidação do entendimento. Principalmente, elas são uma declaração da dignidade e da importância exata de todas as linguagens, e não apenas de ler, escrever e contar, que se tornaram mais necessárias em suas vidas.

Outro aspecto importante na fala das professoras e que, conseqüentemente, causou ansiedades e tensões no retorno às atividades presenciais, foram as exigências das famílias, com seu desejo de avançarem e recuperarem o tempo do isolamento. Nesse sentido, a professora Adélia Prado (1º ano) relata:

preocupação e ansiedade para saber se o filho ia conseguir ser alfabetizado, iam ler e escrever. “Será que meu filho está preparado?” Muito apreensivos. Foi preciso escutar as famílias, criar um vínculo de confiança para realizar o meu trabalho. Na escola temos o “Plantão pedagógico”, são encontros individuais, onde as famílias apareceram, esclarecemos as dúvidas do filho(a), sugerir a parceria. Acredito nesse trabalho, pois a escola não trabalha só, é preciso a união de todos, principalmente as famílias. O desenvolvimento dos alunos é visível, desenvolveram o que era necessário para um 2º ano. Estes encontros iniciaram no segundo bimestre, seria interessante iniciar a prática desde o início do ano, pensando na acolhida das famílias, na preparação da transição. A escuta é um momento importante para as crianças e para as famílias. Essa acolhida neste ano se tornou ainda mais importante, pois estávamos isolados, longe da escola e as preocupações eram inúmeras.

Com a parada, as famílias puderam conversar, ser orientados pela escola (Adélia Prado, 1º ano).

Ao ser perguntada sobre a relação pós-pandemia entre familiares, crianças e educadores, Cecília Meireles (2º período) enfatiza:

tivemos famílias na Educação Infantil que, por terem ficado em casa durante dois anos, não queriam mandar os filhos para escola, sugeriram mandar apenas no ano seguinte, quando estiverem no 1º ano. Essas famílias acreditam que o trabalho na escola inicia apenas no 1º ano do Ensino Fundamental, não dão importância para o trabalho que realizamos no Infantil. Tivemos famílias que ficaram preocupadas com o desenvolvimento do filho, queriam saber se recuperaram o tempo perdido, se iriam aprender. Queriam que o filho estivesse lendo no final do ano. As crianças chegaram com o emocional abalado, como medo de não conseguirem aprender. O nosso trabalho foi de passar para as crianças a segurança, criar vínculo e mostrar para todas que podemos aprender.

Raquel de Queiroz (2º período) também relata sua experiência:

as crianças perderam muito na pandemia. Elas gostam muito de trabalhar com o lúdico, artes, pinturas e isso, na pandemia, ficou a desejar. Ao chegarem no 1º ano, isso diminuiu, pois o foco é a aprendizagem, disciplinas, conteúdos. A família tem cobrado muito o desenvolvimento mais rápido das crianças, leitura, escrita e letra cursiva. A família cobra um retorno rápido no desenvolvimento do filho.

Os impactos da COVID-19 foram grandes, as crianças não ficaram imunes a essas transformações. Infelizmente, as crianças também perderam muito durante a pandemia e apresentaram quadros de ansiedade, medo e estresse. Dessa forma, a necessidade de avaliar os currículos propostos para o trabalho com as crianças é essencial para que o professor saiba como aquele aluno caminhou até o momento de chegar a instituição escolar, qual o papel da família da vida dessa criança, quais habilidades desenvolveu, quais as suas dificuldades e seus potenciais. Isso vai ajudá-lo a desenhar o planejamento com respeito aos conhecimentos que a criança traz.

3.2 SEM RUPTURAS: PLANEJAMENTO NA PERSPECTIVA DA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os planejamentos escolares são fundamentais para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos. Eles devem ser elaborados a partir de referências nacionais, como a BNCC (Brasil, 2017), os Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a LDB (Brasil, 1996).

A BNCC (Brasil, 2017) estabelece os conhecimentos, as competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ela é uma referência importante para a elaboração dos planejamentos escolares, pois permite que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais alinhada com as expectativas nacionais.

O PPP, por sua vez, é um documento que define a identidade da escola e suas diretrizes pedagógicas. Ele deve ser elaborado em conjunto pela comunidade escolar e serve como guia para a tomada de decisões e a implementação de políticas e práticas pedagógicas. É uma referência importante para os planejamentos escolares, pois garante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas à identidade e às diretrizes da escola.

A LDB (Brasil, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e define as responsabilidades de estados, municípios e União na oferta da Educação Básica, bem como as competências e atribuições dos diferentes níveis de ensino. É uma referência importante para os planejamentos escolares, pois garante que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com as diretrizes nacionais.

Em conjunto, a BNCC (Brasil, 2017), os PPP e a LDB (Brasil, 1996) fornecem uma base sólida para a elaboração de planejamentos escolares consistentes e efetivos. Eles permitem que as práticas pedagógicas sejam alinhadas com as expectativas nacionais, com a identidade da escola e as diretrizes da legislação educacional. Dessa forma, os planejamentos escolares se tornam uma ferramenta importante para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), a escola deve promover instâncias de intercâmbio para que os professores da etapa anterior compartilhem o percurso vivido pela turma e pelos alunos com os novos educadores. Para tanto, vale utilizar registros como portfólios e relatórios.

Em relação às diretrizes, no que diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, podemos destacar as DCNEB (Brasil, 2013) e trechos do parecer homologado pelo CNE/CEB n.º 20 (Brasil, 2009), com orientações referentes à continuidade do processo de educação que garante um olhar presente em diferentes momentos dessa transição:

- 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, 2013, p. 95-96).

As professoras entrevistadas afirmaram conhecer e utilizar, em suas práticas, os documentos orientadores para a realização dos planejamentos. A professora Cecília Meireles (2º período) relatou que utiliza as diretrizes quase sempre: “às vezes falam ‘eu faço assim’, mas quando você vai ler sobre algum artigo, você vê que já utiliza, acaba que utilizam todos os dias em alguma atividade que está aplicando”.

A professora Cora Coralina (2º período) também informou que utiliza as diretrizes de aprendizagem e os campos de experiências para elaborar seus

planejamentos e desenvolver suas práticas para o trabalho em sala de aula, assim como a professora Henriqueta Lisboa (1º ano):

eu estou sempre com a BNCC em mãos. A supervisora passa para nós as habilidades que vamos trabalhar dentro do mês. Discutimos, após a leitura, formas de atividades, estratégias para desenvolver da melhor forma a habilidade elencada. Buscamos sempre realizar as atividades e as intervenções, sistematizando o que foi proposto.

A professora Adélia Prado (1º ano) também relatou que utiliza muito a BNCC (Brasil, 2017):

às vezes, faz falta conhecer um pouco mais. Ficamos muito focados na BNCC para o Ensino Fundamental, mas é importante conhecer as diretrizes da Educação Infantil, os campos de experiência, os direitos de aprendizagem, para entender melhor o trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Em ambas as respostas, é possível observar a importância que a BNCC (Brasil, 2017) e as Diretrizes (Brasil, 2013) têm para os planejamentos das professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As práticas desenvolvidas em sala de aula têm como embasamento os campos de experiências e as habilidades do currículo.

As professoras destacaram que o planejamento escolar deve ser feito a partir da BNCC (Brasil, 2017), levando em conta as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica. Isso permite que os conteúdos sejam trabalhados de forma mais efetiva e alinhada às expectativas nacionais.

No caso da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as professoras enfatizaram que é necessário criar estratégias que favoreçam a adaptação das crianças a essa nova realidade. A BNCC (Brasil, 2017) é uma importante referência nesse processo, pois estabelece as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental, o que pode ajudar na elaboração de um planejamento mais adequado para essa fase.

As professoras ressaltaram a importância do planejamento considerando as especificidades de cada criança no processo de transição. Cada criança tem seu

ritmo e suas necessidades, então o planejamento escolar precisa levar em conta essas diferenças, para que todas possam se desenvolver de forma plena e equitativa. Portanto, ao organizar o planejamento, é fundamental pensar no espaço da sala de aula, em atividades, em jogos investigativos que levem a criança a conversar, a pensar em estratégias e socializar suas ideias.

Dessa forma, julgamos importantes as reflexões de Füllgraf (2014, p. 77) referentes às diversas maneiras de incentivar a criança a expressar suas vivências e experiências:

as crianças devem também ser levadas a expressar suas vivências e experiências com o uso de diferentes sons, gestos, movimentos, representação gráfica, modelagem, brincadeira, etc. Ou seja, é necessário contemplar o desejo e o exercício da expressão e comunicação. Estas têm origem nas diferentes vivências das crianças – naquilo que elas veem, ouvem, vivem, e aprendem.

Outro ponto destacado pelas professoras foi a importância da continuidade do trabalho realizado na Educação Infantil. Segundo elas, é fundamental que as vivências construídas na Educação Infantil sejam retomadas e praticadas no Ensino Fundamental para garantir uma aprendizagem mais consistente e progressiva:

Ainda não aconteceu o diálogo planejado, nos encontramos em momentos esporádicos, não existe um momento para isso. As crianças da Educação Infantil, a maioria é da escola, mas não conhecemos os alunos. Para saber o desenvolvimento do aluno é preciso que as crianças façam um diagnóstico para que possamos planejar o trabalho a partir das atividades realizadas. Quais habilidades já foram desenvolvidas para dar continuidade no trabalho. Não conhecemos os alunos, é como se elas estivessem em outra escola (Adélia Prado, 1º ano).

Ainda não temos reuniões de planejamentos juntas, nem no momento do café nós, professores do 1º ano da Educação Infantil, encontramos. Os recreios das crianças são separados (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

Moss (2021), no artigo “Qual o futuro da relação entre Educação Infantil e ensino obrigatório”, estabelece quatro relações importantes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Uma delas nos leva à reflexão sobre a possível convergência entre as duas etapas da educação básica:

a educação infantil e a escola muitas vezes provêm de tradições muito diferentes, têm culturas muito diferentes, e que essas tradições e culturas se expressam em concepções, valores e práticas muito diferentes. Para que possam operar juntas, é preciso examinar melhor essas diferenças e buscar de forma colaborativa novas concepções, valores e práticas partilhadas, o que pode ser conseguido mediante um ponto de convergência pedagógica, marcada por respeito mútuo, diálogo e construção conjunta. Em outras palavras, essa relação visa uma parceria forte e igualitária criada pelo trabalho conjunto em um projeto comum. [...] essa relação, em que nenhuma das duas culturas supera a outra, visa a união em um “ponto de convergência pedagógica” para criar e pôr em prática uma cultura comum que pode formar a base de uma parceria forte e igualitária entre a educação infantil e a escola (Moss, 2021, p. 153).

Partindo dos pressupostos legais e do trabalho de campo, é urgente e necessário que se criem propostas pedagógicas para que o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança possam ter continuidade, principalmente abarcando as famílias e toda a comunidade escolar, para que essa transição ocorra de forma positiva e satisfatória para a criança e para o professor.

A minha sala principalmente, os alunos são da professora que trabalha na escola há mais tempo e que foi a professora dos meus alunos, então, quando ela passa, meus alunos a reconhecem e já tem uma interação com ela e ela com meus alunos. Já foi criado o vínculo com a professora. Conversamos sobre o desenvolvimento dos alunos, ela observa como eles estão até hoje. Em outros momentos aqui na escola que acabamos nos encontrando, como as festas da escola, as atividades realizadas por todos os alunos, “Festa da literatura”, acaba que conversamos sobre os alunos (Adélia Prado, 1º ano).

Nessa perspectiva, Dahlberg e Lenz-Taguchi (1994 *apud* Moss, 2021, p. 21):

se queremos a longo prazo o desenvolvimento do trabalho pedagógico da pré-escola e da escola, a mudança [deve] começar por uma visão comum de criança, aprendizagem e conhecimento [...]. A visão da criança como construtora de cultura e conhecimento [...] uma criança que é parte ativa na construção do conhecimento e que também é ativa na construção – na criação – de si mesma, pela interação com o meio.

Os diálogos curriculares entre as duas etapas da educação básica são essenciais para garantir uma transição adequada e suave entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Esses diálogos permitem que os professores das duas etapas possam compartilhar informações e ideias sobre as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino, as estratégias de avaliação, entre outros aspectos. Podem

ser realizados de diversas formas, como em reuniões de equipe, encontros pedagógicos e seminários. É importante que esses diálogos sejam frequentes e ocorram de forma sistemática, para que os professores possam trocar experiências e conhecimentos, e alinhar as expectativas e as práticas pedagógicas.

Um aspecto significativo dos diálogos curriculares é a identificação das competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelas crianças durante a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os professores das duas etapas necessitam ser capazes de identificar as habilidades e competências esperadas das crianças ao final da Educação Infantil, e planejar as atividades e estratégias de ensino para garantir que essas habilidades sejam desenvolvidas adequadamente. Além disso, os diálogos curriculares também podem ser uma oportunidade para discutir estratégias de avaliação e garantir uma avaliação mais abrangente e integrada das aprendizagens das crianças. Os professores podem compartilhar ideias e experiências sobre diferentes formas de avaliação, como observação, registro e análise de produções, entre outras, e definir critérios comuns para avaliar as essas aprendizagens.

Além disso, é importante que haja uma compreensão comum sobre os objetivos e as finalidades da Educação, bem como sobre as metodologias e estratégias de ensino mais adequadas para cada etapa. Isso implica em uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de identificar os pontos positivos e os desafios a serem enfrentados.

Para que os diálogos curriculares sejam efetivos, é importante que os professores estabeleçam uma comunicação clara e objetiva, que utilizem uma linguagem comum e respeitem as diferenças e particularidades de cada etapa. Eles devem estar abertos a novas ideias e formas de pensar e agir, além de buscar sempre aprimorar suas práticas pedagógicas e a qualidade do ensino.

Segundo dados do MEC (2007), o diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é essencial para assegurar o trabalho pedagógico levando em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira e à produção cultural para assegurar que suas necessidades sejam atendidas mediante um trabalho planejado e acompanhado por ambos os profissionais que saibam lidar com a criança dentro da escola.

Nas entrevistas, perguntamos às quatro professoras entrevistadas – Cecília Meireles, Cora Coralina, Adélia Prado e Henriqueta Lisboa – se ocorrem reuniões entre docentes das duas etapas para promoverem essa transição:

ainda não temos reuniões de planejamento juntas, nem no momento do café nós, professores do 1º ano e da Educação Infantil, estamos juntas (Cecília Meireles, 2º período).

Muito triste não ter esse momento pelas crianças e por nós, professores. Acredito que a escola faça essa divisão por ter medo das crianças da Educação Infantil machucarem, eles correm muito, né? Mas são apenas quatro turminhas de Educação Infantil e quatro turminhas de 1º ano. Quando bate o sinal para o recreio das crianças do Infantil, eu olho pela janela e vejo um recreio vazio, e fico me lembrando quando eu era criança, o meu recreio tinha várias crianças, eu brincava muito, cada dia uma brincadeira nova, uma novidade nova, então eu acho que os recreios da Educação Infantil e o 1º ano deveriam ser juntos e minhas colegas também acham o mesmo. A interação entre as crianças e nossa também, trocas de experiências. Já estamos trabalhando as transições, as relações entre as crianças e as professoras (Cecília Meireles, 2º período).

Já aconteceu em uma outra gestão, anos atrás. Foi feito o encontro entre as professoras assim: Educação Infantil e o 1º ano, 2º ano e 3º ano e assim por diante... Pensando na transição, para conversarmos sobre os nossos alunos. Era feito antes de terminar o ano e, quando iniciava o ano letivo, tínhamos esse momento. Hoje, inclusive, as supervisoras são separadas. Temos a supervisora da Educação Infantil e a supervisora do Ensino Fundamental (Cora Coralina, 1º ano).

Ainda não aconteceu o diálogo planejado, nos encontramos em momentos esporádicos, não existe um momento para isso. As crianças da Educação Infantil, a maioria são da escola, mas não conhecemos os alunos. Para saber o desenvolvimento do aluno é preciso que as crianças façam um diagnóstico para que possamos planejar as novas o trabalho a partir das atividades realizadas. Quais habilidades já foram desenvolvidas para dar continuidade no trabalho. Não conhecemos os alunos, é como se elas estivessem em outra escola (Cora Coralina, 1º ano).

Sim. As trocas de experiências, os relatos das práticas desenvolvidas com as crianças nos ajudariam a compreender a evolução das mesmas, desta forma norteará nosso trabalho. É muito importante ter o contato com os professores dos anos anteriores, principalmente os professores das crianças que estão pulando de etapa em transição (Adélia Prado, 1º ano).

Acredito ser importante ter o diálogo para a construção coletiva de um planejamento. Quando as crianças chegam no 1º ano, as professoras não têm noção do que foi trabalho no ano anterior, como as crianças estavam em seu desenvolvimento na Educação Infantil. Ao iniciar o Ensino Fundamental, é como se agora começasse a aprender, o ensino só é válido a partir do 1º ano. É diferente sim, é uma nova fase sim, porém penso que falta mais ludicidade, mais brincar. Com as trocas de experiência, a Educação Infantil pode preparar as crianças para a entrada no 1º ano. Tenho uma preocupação em preparar as crianças para o Ensino Fundamental, porém não sei como é cobrado delas no 1º ano. Isso causa ansiedade em nós, professores (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

Ainda não acontece, na escola, um planejamento comum para nós, professores que atuamos na Educação Infantil junto com o 1º ano do Ensino Fundamental. Acredito ser importante esse momento de diálogo e trocas de práticas, porque a professora que vai ficar com a turminha do ano anterior terá um conhecimento do que foi desenvolvido, das crianças e seus avanços. Os encontros deveriam ocorrer diariamente, pelo menos uma vez por mês, desde o início do ano (Cora Coralina, 2º período).

Eu não sei dizer se teve no início do ano, porque estou com a turma recentemente, há dois meses. Eu tenho muito contato com as professoras da Educação Infantil, trocamos materiais, dialogamos sobre as práticas, mas, com as professoras do 1º ano, não temos um encontro para falar do planejamento, da turma, conversamos em eventos da escola. Quando eu trabalhava em uma escola particular, tinha o projeto chamado “Travessia” onde as crianças tinham momentos de interação, conheciam as turmas, iam assistir aulas, conversas com as professoras, era muito legal. O diálogo é importante para que possamos conversar e entender como está sendo realizado o trabalho com os alunos que chegaram em relação à aprendizagem e a ansiedade (Cecília Meireles, 2º período).

É importante que haja um comprometimento institucional com a construção coletiva de diálogos entre as duas etapas da Educação Básica. Isso implica em uma valorização do trabalho dos professores, na criação de espaços e oportunidades para a reflexão e o diálogo, e na promoção de uma cultura de colaboração e cooperação.

O diálogo entre as professoras das duas etapas da Educação Básica pode ocorrer de diferentes formas, a depender da realidade de cada escola e da disponibilidade das professoras. Existem estratégias que podem ser utilizadas, como reuniões pedagógicas, grupos de estudos, observação das aulas, elaboração conjunta de planejamento, ou seja, formas em que estimulam a troca de experiências. Nas falas das professoras foi possível perceber o desejo de darem continuidade às práticas desenvolvidas na etapa anterior, porém o currículo e as habilidades a serem vencidas não davam espaços para oportunizar às crianças momentos como o brincar livre, a exploração da imaginação, contação de histórias e teatros. A fala da professora Henriqueta Lisboa (1º ano) se remete à prática do brincar:

sim, temos um currículo para cumprir com as habilidades, então é preciso brincar com o foco na aprendizagem. No recreio, o brincar é a interação. Com a pandemia, as famílias deixavam as crianças em casa por acreditar que a Educação Infantil era só brincar por brincar. Agora não. É difícil faltar uma criança. No 1º ano, temos “O dia do brinquedo”, que acontece nas sextas-feiras, eles amam esse dia. Eles brincam do lado de fora da sala, interação com os colegas da sala de aula. Não interagimos com outras turmas para não correr o risco de danificar algum brinquedo. Nos demais dias, o brincar está ligado aos jogos educativos, dentro dos conteúdos de Matemática, Português, jogos que têm nos livros didático utilizados pelos alunos. Eles

amam. Nós, professores, percebemos que os jogos dão muito barulho, eu tenho crianças que reclamam do barulho da sala, mas a aprendizagem acontece com mais facilidade, eles aprendem brincando. Mas eu gostaria de ter mais tempo para brincar.

A esse respeito, a professora Adélia Prado (1º ano) ressalta que:

o brincar é importantíssimo nas duas etapas, porém, na escola, chamamos de “brincar pedagógico”, o brincar diferente do que o brincar em casa. Com a pandemia, o brincar em casa está voltado para a tecnologia e é cada vez mais difícil tirar das crianças o celular e a TV. O brincar com intencionalidade pedagógica para aprendizagem, com olhar a ser desenvolvido alguma habilidade. Em casa, as famílias não conseguem fazer esse trabalho, aqui na escola, a criança, ao brincar, ela está aprendendo algo, interagindo, desenvolvendo.

É importante lembrar que a brincadeira é uma forma natural de aprendizagem para as crianças. Por meio dela, é possível explorar o mundo ao seu redor, experimentar diferentes papéis e situações, e desenvolver habilidades e conhecimentos que serão úteis ao longo de suas vidas. Dessa forma, o brincar, de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998) é um espaço no qual se pode observar a coordenação das experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos manipulados sugerem ou provocam no momento presente. O brincar funciona como um cenário no qual as crianças se tornam capazes de imitar a vida e de transformá-la. Elas formam conceitos, selecionam ideias e percepções, e socializam cada vez mais com seus pares. De acordo com Moyles (2002, p. 13),

o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios cognitivos e afetivos.

A partir das colocações das professoras, destacamos que o planejamento é uma ferramenta que auxilia o professor a organizar as metodologias trabalhadas com as crianças e alcançar os objetivos propostos nas metas da BNCC (Brasil, 2017), enfim, é preciso ter organização e rotina para garantir a qualidade da aprendizagem entre as crianças. Além disso, também há a necessidade de fazer o trabalho com os

pares, de dialogar sobre as práticas desenvolvidas com as turmas com foco na continuidade do trabalho, considerando que a criança, ao ingressar no novo segmento, se depara com um mundo de informações diferentes da realidade e da trajetória escolar que possui.

3.3 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

As professoras percebem que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental envolve uma série de desafios para as crianças, principalmente no que diz respeito aos conhecimentos característicos e desenvolvidos em cada uma dessas etapas.

Sem a Educação Infantil é triste. [...] Principalmente este ano que estamos vindo de uma pandemia, que as crianças tiveram dois meses de aula e depois foram para casa junto com suas famílias. Muitas realizando atividades que foram elaboradas por nós, professores, mas não houve o trabalho com a coordenação motora fina, não sabiam cortar, colar, chegaram com muitas dificuldades. Virar páginas do caderno, colorir, as crianças com muito medo de fazer o que proposto. Estão se cobrando muito, o sentimento de “não sei, não consigo” (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

De acordo com a professora Cora Coralina (2º período), o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é

uma fase importantíssima, primordial, porque eles vivenciam na Educação Infantil para dar um salto para o Ensino Fundamental que vai começar no 1º ano. Quando a professora faz um trabalho bom na Educação Infantil, o que acontecesse, muitos pensam assim: “a Educação Infantil a criança está ali para brincar”, mas esse brincar precisa ser voltado para o lúdico, para ele aprender, então é dessa maneira que a criança vai está aproveitando a fase que é do brincar, do lúdico, oportunizando ela de crescer, amadurecer, de aprender, de desenvolver, de ter autonomia, então tudo isso vai ajudar aquela criança quando chega no 1º ano. A gente escuta muito as pessoas dizendo assim: “nossa, agora ela vai sair de uma escola pequena, vai para uma escola grande, que sofrimento”. Não, desde que ele foi bem preparado ali na Educação Infantil, já no 2º período, que vai para o 1º ano, lógico é uma experiência nova, ela vai ter que se adaptar lógico, só que, para ele, vai dar segmento nos estudos, é uma forma de aprendizado, de crescimento, de

amadurecimento para a criança e isso vai ajudar muito no socializar, no aprender, no cognitivo, o brincar na Educação Infantil com aprendizagem no 1º ano. O professor da Educação Infantil tem que dar a oportunidade da criança aprender brincando para que, no 1º ano, o desenvolvimento da aprendizagem aconteça de forma mais tranquila.

Moss (2011, p. 152) destaca uma importante relação entre as duas etapas da Educação Básica:

nessa relação, a escola obrigatória é clara e inquestionavelmente o parceiro dominante e a tarefa da educação infantil é definida como a de garantir que a criança fique pronta para os requisitos do sistema escolar. A educação infantil deve alinhar-se a este último, de maneira a preparar as crianças para a escola e sua cultura há tanto tempo estabelecida. Outra forma de expressar essa relação é pela “prontidão” para a escola, garantindo que a criança esteja apta quando chegar a hora de entrar na escola obrigatória

Assim sendo, essa relação é a que mais se aproxima da ideia de “escolarização”, que torna os serviços de Educação Infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e faz com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses (Moss, 2011).

De acordo com as DCNEB (2013), é preciso garantir que a passagem da pré-escola para o Ensino Fundamental não ignore os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa nova etapa da escolaridade.

Essa transição é muito importante porque a criança já vem com alguma bagagem dela mesma, o que ela traz de casa e o que ela aprendeu durante os anos de Educação Infantil que ela passou. Inclusive nos meus anos de professora do 1º ano, eu não gosto que rotula a criança que vou receber, gosto de descobrir como eles são para não criar nenhuma expectativa positiva e nem negativa, gosto de conhecer a criança a cada dia para poder descobrir sua essência, cada jeitinho de ser, de aprender, e eles trazem muitas coisas que aprenderam nos cinco anos de Educação Infantil antes de chegar no 1º ano. A Educação Infantil é de extrema importância na vida de qualquer ser humano. Eu vejo pelas minhas crianças que recebo, aquelas que passaram pela creche, a diferença daquelas que estiveram apenas no 1º e 2º período, como existem diferenças nas aprendizagens deles com relação ao envolvimento. Nunca deixar para traz o lúdico, o brincar, o descobrir, o estar próximo as vivências com o mundo, como lúdico, com o construir com o colega, o respeito ao outro. Isso tudo é de muita importância para a criança (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

É essencial não desconstruir o que as crianças já adquiriram, suas experiências e as bagagens que trazem do meio social em que estão inseridas, da escola anterior. No âmbito da Educação Infantil, a criança inicia seu processo de alfabetização, de forma lúdica, quando utiliza materiais manipuláveis, explora ambientes, o mundo letrado e desenvolve habilidades socioemocionais, como a convivência em grupo, a autonomia, a criatividade e a curiosidade. No Ensino Fundamental, os conhecimentos formais começam a ser sistematizados, com o ensino de conteúdos, como leitura, escrita e Matemática, dessa forma, as professoras percebem que muitas crianças enfrentam dificuldades na transição para o Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito às habilidades de leitura e escrita. Algumas das estratégias mencionadas pelas professoras incluem a continuidade do trabalho realizado na Educação Infantil, com brincadeiras lúdicas, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e intelectuais, além de melhorar a capacidade de atenção, autonomia, experiências, memória e imaginação. O trabalho com a leitura e escrita na Educação Infantil deve acontecer de forma prazerosa e lúdica, ao levar a criança a estimular a linguagem oral e a ampliar a capacidade oral. Outra estratégia importante é o trabalho em equipe, com a participação dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o que permite que haja maior articulação entre as duas etapas, com garantia de uma transição mais suave e efetiva para as crianças.

As professoras percebem que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental envolve desafios importantes no que diz respeito aos conhecimentos característicos e desenvolvidos em cada uma dessas etapas. Por isso, é importante que os planejamentos escolares levem em conta essas diferenças e ofereçam estratégias efetivas para garantir uma transição mais suave e eficaz para as crianças. Kramer (2006, p. 809-810), ao refletir sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afirma que:

a educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

3.4 RELAÇÕES ENTRE O ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DAS DUAS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Quando foi perguntado sobre as influências de uma etapa sobre a outra, observou-se, nas falas das professoras do 1º ano, que o Ensino Fundamental tem muito a aprender com a Educação Infantil sobre a importância do aprendizado lúdico, da valorização das interações sociais, do papel da observação na aprendizagem, do foco no desenvolvimento integral do aluno, e do estímulo à curiosidade, à investigação e à criatividade. Henriqueta Lisboa (1º ano) respondeu que a experiência com ludicidade vivenciada pelas crianças tranquiliza o aprendizado, assim como as professoras Cora Coralina (2º período) e Adélia Prado (1º ano), que se aprofundaram e citaram o brincar, os jogos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a coordenação motora, autoconfiança e autoestima:

nas turmas da Educação Infantil, os professores trabalham de forma integrada com os campos de experiência, isso é um fator que faz com que o ensino se torne mais lúdico e tranquilo das crianças aprenderem. No 1º ano, temos as habilidades para serem vencidas em cada conteúdo, como se fosse caixinhas, separando. Aqui na escola, trabalhamos no 1º ano com temáticas, onde as habilidades são integradas ao tema proposto, fazendo com que os conteúdos estejam contemplados no tema estabelecido para aquele momento. Por exemplo, quando trabalhamos Chapeuzinho Vermelho. Trabalho o texto base para leitura das crianças, retiro as palavras-chave, trabalho frases, consciência fonológica. A Matemática e os demais conteúdos são contemplados dentro da temática, integrando todas as disciplinas. Dessa forma, estamos trabalhando e tendo cuidados com a ruptura da transição, não assustando as crianças, principalmente no início do ano. Agora no final do ano ainda tentamos integrar as disciplinas, mas as crianças já conseguem perceber melhor a separação (Henriqueta Lisboa, 1º ano).

Engajada nessa temática, a relação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi o objeto de pesquisa de Moss (2011). Segundo o autor, estudos realizados em outros países mais ricos, como Noruega e Suécia, mostram mudanças na escola que têm sido discutidas mais em termos da prática pedagógica, especialmente com a ideia de levar, aos primeiros anos do ensino obrigatório, “alguns dos pontos mais fortes da prática pedagógica da educação infantil, como a atenção ao bem-estar das crianças, aprendizagem ativa e experimental, confiança nas estratégias de aprendizagem das crianças, evitando medições e classificações”

(Bennett, 2006, p. 20).

No diálogo com a professora Raquel de Queiroz (2º período), ela relatou a importância das relações e da contribuição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental:

a Educação Infantil pode contribuir muito para a continuidade do trabalho no Ensino Fundamental. A partir do trabalho que realizamos com as crianças de confiança, autoestima, brincar, a ludicidade. Essa contribuição só vai acontecer se realmente tiver o diálogo entre as professoras e infelizmente não acontece. No 1º ano, vai iniciar mesmo a alfabetização. Alfabetização é atribuição do Ensino Fundamental, porém já iniciamos no Infantil, claro que de forma leve, com o lúdico. Se já começamos na Educação Infantil, se torna mais fácil o trabalho no ano seguinte. Tenho alunos que já estão começando a ler, portanto, quando chegar lá no 1º ano, não terá tanta dificuldade. Se as professoras conhecerem a práticas que utilizamos, o trabalho de alfabetização será uma continuidade do processo.

Vale destacar que a ludicidade é uma atividade permanente que deve estar presente no dia a dia das crianças no contexto escolar. As crianças, ao brincarem, expressam seus sentimentos, sinais, gestos significativos, criam e recriam acontecimentos que estão ao seu redor, e modificam conhecimentos que já adquiriram em novos conceitos. Para isso, a criança, com independência e autonomia, fará escolhas dos papéis que desempenhará durante a brincadeira. A permanência e a continuidade dessa prática são oportunas no Ensino Fundamental.

A transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não se trata apenas de uma passagem de uma etapa para outra, mas é uma oportunidade para maior integração e troca de conhecimentos. Incorporar práticas da Educação Infantil pode ajudar o Ensino Fundamental a promover um ambiente de aprendizagem mais engajador, inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017) a Educação Infantil se estrutura em três pilares essenciais: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; e campos de experiências. Esses campos estão organizados como suportes para o professor no planejamento de sua prática intencional. As atividades propostas à criança devem ser bem planejadas, e o próprio cuidar não pode ser algo mecânico. A criança precisa ter tempo e espaço para se expressar e o professor tem de estar aberto para acompanhar suas reações, que serão sempre únicas e pessoais.

É importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses das crianças, para que a vivências se transformem em uma experiência positiva. Assim, a aprendizagem da criança se dá nas situações cotidianas, sempre de forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais que lhes são significativas

Para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo, o Ensino Fundamental, a partir do diálogo com a Educação Infantil, poderá inserir, em suas práticas pedagógicas, um trabalho com mais ludicidade e criatividade na abordagem de conteúdos. Essa interlocução entre as duas modalidades pode promover a valorização da experiência prévia das crianças e se adaptar às necessidades individuais de cada aluno, para que todos possam desenvolver seu potencial de forma plena.

Além disso, a Educação Infantil pode contribuir com o Ensino Fundamental ao enfatizar a importância do brincar e da interação social no processo de aprendizagem. Com o brincar, as crianças desenvolvem habilidades, como a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas e a cooperação, essenciais para o sucesso no Ensino Fundamental e em outras áreas da vida.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental na formação das crianças, pois é nesse período que se estabelecem as bases para o desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo, social e emocional, além de fomentar a exploração, as descobertas e a experimentação. Ela é considerada uma das mais importantes etapas da formação das crianças, pois é quando começam a existir fora do convívio familiar, o que envolve lidar com diferenças, com o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, a criação de laços de amizade e as descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Ela funciona como uma base para as demais etapas da educação formal, e o correto aproveitamento dessa etapa permite que os pequenos cresçam com mais autonomia e tenham mais sucesso em sua vida escolar e individual.

Uma das principais influências da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança no Ensino Fundamental está relacionado ao estímulo à curiosidade e à aprendizagem lúdica. Na Educação Infantil, as crianças são encorajadas a explorar e descobrir o mundo ao seu redor, por meio de atividades que envolvem o brincar, a imaginação e a experimentação. Esse tipo de abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades, como a criatividade, a resolução de

problemas e a cooperação.

Outra influência importante da Educação Infantil é a promoção do desenvolvimento socioemocional. Nessa etapa, as crianças aprendem a lidar com suas emoções, a se relacionar com os outros e a desenvolver empatia e respeito pelas diferenças. Essas habilidades são importantes para a construção de relações saudáveis e para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, que são cada vez mais valorizadas no mundo contemporâneo. Pode-se afirmar também que a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da linguagem, da alfabetização e da Matemática. Nessa etapa, as crianças são estimuladas a desenvolver a linguagem oral, a compreensão de histórias, a percepção das cores, formas e tamanhos, entre outras habilidades importantes para o sucesso no Ensino Fundamental.

A Educação Infantil contribui para o desenvolvimento motor da criança, por meio de atividades que envolvem o movimento e a coordenação motora. Essas habilidades são importantes para o seu desenvolvimento físico e cognitivo, e podem ter impactos positivos no seu desempenho escolar. A etapa exerce grande influência no desenvolvimento da criança, ao colaborar para o desempenho no Ensino Fundamental e em outras etapas da Educação Básica. É de fundamental importância que essa etapa da educação seja valorizada e receba investimentos adequados, para que as crianças possam desenvolver todo o seu potencial e se tornarem cidadãos críticos, criativos e conscientes. O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento importante na vida das crianças e pode ser desafiador para elas, especialmente em relação ao novo ambiente escolar, às novas dinâmicas e aos novos conteúdos a serem aprendidos.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no EF, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no EF o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa (MEC, 2004b, p. 20).

Por sua vez, o Ensino Fundamental é uma nova etapa na vida escolar da criança, em especial para as de 6 anos de idade que ingressaram no 1º ano. Elas encontram mudanças que envolvem todo o ambiente escolar (sala de aula, rotina e

componentes curriculares). O processo de alfabetização e letramento, iniciado na Educação Infantil, ganha amplitude e sistematização, pois terá grande ênfase nos anos seguintes, portanto, é preciso ressaltar que:

o conhecimento é interdisciplinar e cada vez mais produzido em pequenas redes. No futuro deve ser construído por investigação pessoal, troca e discussão com muitas fontes, e construído conjuntamente em comunidades de aprendizagem caracterizadas por ensino em equipe. Essa abordagem do conhecimento pode começar na primeira infância e, de fato, se ajusta bem às estratégias naturais de aprendizagem da criança, que são fundamentalmente sociais e baseadas em investigação (OECD, 2006 *apud* Moss, 2006a, p. 222).

Nesse sentido, é importante que as escolas criem estratégias de transição que facilitem a adaptação das crianças ao novo ambiente e promovam a continuidade do processo educativo. Essas estratégias podem incluir atividades de integração entre as turmas, visitas guiadas à escola, reuniões com pais e responsáveis para orientações e esclarecimentos, entre outras. É fundamental que haja uma comunicação efetiva entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para uma continuidade pedagógica e os conteúdos desenvolvidos na Educação Infantil sejam aprofundados e ampliados no Ensino Fundamental. Essa articulação pedagógica pode ser realizada com reuniões, trocas de informações e planejamentos em conjunto. Também é importante que a transição seja realizada de forma gradual e com respeito ao ritmo de cada criança. Isso significa que as escolas devem criar espaços e estratégias pedagógicas que permitam que as crianças se adaptem ao novo ambiente escolar de forma gradual e segura.

3.5 A IMPORTÂNCIA DO CURRÍCULO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Partindo dos pressupostos legais e dos dados gerados com o trabalho de campo, é urgente e necessário que sejam criadas propostas pedagógicas para que o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança possa ter continuidade, principalmente abarcando as famílias e toda a comunidade escolar, para que essa transição ocorra de forma positiva e satisfatória para a criança.

Ações que podem ser promovidas para que haja a integração e articulação entre as duas etapas são baseadas nos princípios de cuidar e educar, que foram debatidos e construídos pelos coletivos escolares e celebrados nos PPP. No que tange ao diálogo e à construção coletiva que foi viabilizada pela gestão democrática, apoia-se no anseio da garantia aos estudantes de seus plenos direitos de acesso, inclusão e permanência no ensino escolar, com aprendizagem de qualidade igualitário (Mello, 2021).

Para uma construção coletiva de diálogos entre professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, é necessário que haja um esforço conjunto para superar as barreiras que, muitas vezes, separam essas etapas. Isso significa que os professores devem estar dispostos a compartilhar experiências e conhecimentos, para criar um ambiente de colaboração e cooperação.

Segundo Veiga-Neto (2002), o currículo deve ser problematizado por meio das relações que mantêm com as ressignificações do tempo e do espaço, ou seja, o currículo deve ser elaborado em prol de uma ordem e uma representação fundadas em lógicas do espaço e tempo, com a função de disciplinar (Motta, 2011). Para Veiga-Neto (2002, p. 172), “se, por um lado, é o currículo que dá a sustentação epistemológica às práticas espaciais e temporais que se efetivam continuamente na escola, por outro lado, são as práticas que dão materialidade e razão de ser ao currículo”.

A troca de informações e experiências entre professores e a equipe de gestão escolar são de extrema importância para que o currículo seja problematizado de acordo com a realidade escolar da turma. Para que isso ocorra, é necessário que

haja reuniões direcionadas para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, para que as crianças não sejam afetadas negativamente e tenham seu desenvolvimento e aprendizagem equânime.

Em relação à perspectiva legal, existem documentos que regem as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. As professoras entrevistadas afirmaram conhecer e utilizar as diretrizes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora Cecília Meireles (2º período) comentou que utiliza quase todas, mesmo que não saiba nomeá-las corretamente: “às vezes, falam ‘eu faço assim’, mas, quando você vai ler sobre algum artigo, você vê que já utiliza, acaba que utilizam todos os dias em alguma atividade que está aplicando”.

A professora Cora Coralina (2º período) informou que utiliza os direitos de aprendizagem e os campos de experiências para elaborar seus planejamentos e desenvolver suas práticas para o trabalho em sala de aula. A professora Cecília Meireles (2º período) também informou que faz uso das diretrizes e como são utilizadas em seus planejamentos:

eu estou sempre com a BNCC em mãos. A supervisora passa para nós as habilidades que vamos trabalhar dentro do mês. Discutimos, após a leitura, formas de atividades, estratégias para desenvolver da melhor forma a habilidade elencada. Buscamos sempre realizar as atividades e as intervenções, sistematizando o que foi proposto.

A professora Cora Coralina relatou que também utiliza muito a BNCC (Brasil, 2017):

às vezes, faz falta conhecer um pouco mais. Ficamos muito focados na BNCC para o Ensino Fundamental, mas é importante conhecer as diretrizes da Educação Infantil, os campos de experiência, os direitos de aprendizagem, para entender melhor o trabalho desenvolvido na Educação Infantil.

Quando questionadas sobre o currículo de Minas Gerais e como organizam suas práticas a partir das orientações desse documento, as professoras entrevistadas tiveram a oportunidade de relatarem suas opiniões. A professora Raquel de Queiroz (2º período) comenta que utiliza o documento e trabalha pelo menos um campo de experiência por semana: “às vezes, trabalhamos até mais, porém no planejamento

destacamos a habilidade elencada com os objetivos”.

A professora Adélia Prado (1º ano) também organiza seu planejamento embasada no currículo de Minas Gerais, pois tem objetivos para alcançar: “com os objetivos claros, as crianças vão desenvolver”.

De acordo com Saviani (2005 *apud* Eyng, 2012), o currículo pode sofrer várias interpretações e envolver um arranjo de possibilidades pedagógicas. Sacristán (2017, p. 16) afirma que:

os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. Isto é uma dificuldade incorporada na pretensão de obter um esquema claro e 30 uma teorização ordenada sobre o currículo. Ao mesmo tempo, é uma chamada de atenção contra as pretensões de universalizar esquemas simplistas de análises.

A professora Henriqueta Lisboa (1º ano) informou que organiza seus trabalhos tendo como base teórica o currículo de Minas Gerais. Todas utilizam as diretrizes estaduais ou a nacional. Em relação ao conhecimento e sobre o que pensam sobre a BNCC (Brasil, 2017), o RCNEI (Brasil, 1998), o DCNEI (Brasil, 2009) e a LDB (Brasil, 1996), isso também acontece, são documentos que funcionam como pilares das práticas pedagógicas dessas professoras entrevistadas.

O currículo é importante para a organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, deve ser pensado conforme a necessidade dos contextos de formação. Ele precisa ser elaborado levando em consideração as necessidades e características dos estudantes da escola, bem como o contexto social e cultural em que a escola está inserida. O currículo deve ser uma ferramenta flexível e dinâmica, capaz de se adaptar às demandas e aos desafios da educação contemporânea. Ademais, deve ser concebido de forma integrada e interdisciplinar, ao articular os diversos campos do conhecimento e promover uma educação mais abrangente e significativa para os estudantes. Ele também deve levar em consideração as demandas do mundo do trabalho e da sociedade em geral, e preparar os estudantes para enfrentar os desafios e as oportunidades do mundo atual.

No diálogo com a professora Cora Coralina (2º período) sobre a organização das práticas de acordo com o currículo, ela nos relatou:

o trabalho com coordenação motora, lateralidade, movimento, autonomia, o respeito. As crianças estão em uma fase de transição é preciso desenvolver todas essas habilidades que são pré-requisitos para o trabalho com a alfabetização. O trabalho com o lúdico, contação de histórias que trabalha a imaginação das crianças que nessa fase é fantástico de trabalhar, teatro eu amo trabalhar e desenvolve a linguagem, o corpo, a mente, o pensamento, do sonhar. Amo, amo mesmo vê-los fazer e aprendendo a partir do lúdico e brincadeira.

É importante ressaltar que o currículo não deve ser visto como algo que impede ou limita a atuação dos professores e o processo de aprendizagem dos estudantes. Pelo contrário, ele deve ser uma ferramenta que orienta e potencializa o trabalho pedagógico, como projetos interdisciplinares que envolvam a comunidade escolar, que permita espaços em que os professores desenvolvam sua criatividade e inovação, e que os estudantes possam explorar seus interesses e potencialidades. Deve ser constantemente avaliado e revisado para assegurar sua eficácia e relevância para os estudantes da escola. Essa avaliação deve ser feita de forma participativa, com professores, estudantes, familiares e comunidade em geral. Somente assim será possível construir um currículo que atenda às necessidades e demandas da educação contemporânea e que contribua para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A escola necessita estabelecer políticas de planejamento e organização de um currículo para o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com Sacristán (2000, p. 18),

a escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela.

É possível diagnosticar que as escolas, em alguns momentos, ainda se encontram engessadas, com pouco espaço para a construção de planejamento com a finalidade de criar estratégias de organização e desenvolver currículos que abranjam os passos necessários da transição. O espaço físico das escolas é um aspecto importante a ser considerado na educação, pois pode influenciar diretamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e jovens. No entanto, afirmar que o que falta na escola é espaço pode ser uma visão simplista e pouco precisa dos desafios que se enfrenta na Educação.

Um currículo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental mais lúdico pode ser pensado com consideração a alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, é essencial entender que o processo de aprendizagem deve ser prazeroso e significativo para a criança, assim como é importante que o currículo contemple atividades lúdicas que permitam à criança explorar e descobrir o mundo ao seu redor de forma divertida e criativa. É fundamental que o currículo seja adaptado às necessidades e aos interesses da criança. Isso significa que as atividades devem abarcar o nível de desenvolvimento da criança e suas preferências, para que ela se sinta motivada a aprender. O currículo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser planejado de forma integrada, contemplando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da criança.

Obviamente, a falta de espaço pode ser um problema em algumas escolas, especialmente em regiões mais densamente povoadas e com maior demanda por vagas escolares. Nesses casos, a falta de salas de aula, de áreas verdes e de espaços para atividades físicas e recreativas pode comprometer a qualidade da educação e o bem-estar dos estudantes. Outros aspectos, como a falta de investimentos em formação continuada para os profissionais da educação, a falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados, de políticas públicas efetivas de inclusão e acessibilidade, também podem prejudicar a qualidade da Educação.

Outra questão foi a pandemia de COVID-19 que trouxe à tona mais desafios para a educação, como a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas para o ensino remoto e híbrido, de garantir acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos para todos os estudantes e de promover a saúde mental e o bem-estar dos estudantes e professores.

É fundamental considerar uma visão mais ampla e sistêmica da Educação, que leve em conta todos os aspectos que podem influenciar em sua qualidade e no desenvolvimento das crianças e jovens. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e que atenda às necessidades da sociedade contemporânea.

Com isso, existem diversas mudanças que podem ser feitas na escola para melhorar a qualidade da educação e atender às necessidades dos estudantes. Elas incluem investimentos na Educação: é fundamental que as escolas recebam os recursos financeiros necessários para a realização de atividades pedagógicas, aquisição de materiais e equipamentos, manutenção das estruturas físicas e formação

continuada dos profissionais da Educação.

Além do currículo, podemos refletir que a organização do tempo com foco em atividades lúdicas é apenas uma das mudanças que podem ser feitas na escola para melhorar a qualidade da Educação e atender às necessidades dos estudantes. Como insistentemente foi argumentado ao longo deste trabalho, essas mudanças necessitam ser implementadas de forma integrada e sistêmica, envolvendo todos os atores na Educação. Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade e que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que não sei é a minha parte
maior e melhor, é a minha largueza. É
com ela que eu compreenderia tudo.
Tudo o que não sei é que é
a minha verdade.

Clarice Lispector (1968)

Este estudo propôs dialogar com os sujeitos investigados sobre os desafios encontrados no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com objetivo de compreender a continuidade entre essas etapas da Educação Básica. Seu percurso envolveu diversos aspectos, como a concepção de infância dos professores da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, ao identificar como se desenvolve a organização do trabalho pedagógico e o planejamento das práticas no que se refere à organização da gestão escolar e do município, foi possível encontrar algumas estratégias dos profissionais sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como as relações e os diálogos entre as professoras dessas etapas.

A experiência foi vivenciada do ponto de vista da pesquisadora/professora, durante alguns anos de trabalho e por meio de observações que a levaram ao desenvolvimento desta pesquisa. Na convivência intensa com as professoras que atuam nos dois segmentos da Educação Básica, foi possível investigar, a partir das falas das professoras entrevistadas, os desafios e as tensões enfrentados nessa importante transição, as conexões e os diálogos entre os profissionais, o planejamento pensado e elaborado para que a criança, de forma segura, possa dar continuidade do processo sem provocar rupturas.

Vimos, nos estudos de Kramer (2007) e na BNCC (Brasil, 2017), que a inserção da criança no Ensino Fundamental exige diálogo entre essa etapa e a Educação Infantil, dentro e fora da escola, entre as escolas e na sala de aula. Isso significa que os estudos confirmam a importância da interação e do diálogo entre os

professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, com garantia de integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças.

Os estudos de Corsaro (2011) nos ajudam a compreender como a interação e a participação das crianças nos grupos sociais em que relacionam e nos contextos de vida na qual estão inseridos auxiliam para que ocorra a aprendizagem. Portanto, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser pensada em um processo sem rupturas, que valorize a criança como sujeito de cultura e história, com direitos sociais.

A infância deve ser vivida de forma plena e digna, para que essa criança singularmente seja pensada, sobretudo como sujeito histórico e cultural dentro de uma sociedade. A educação é fundamental para o desenvolvimento das crianças, tanto em termos cognitivos quanto sociais. É importante que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade desde a primeira infância. Entendemos que os professores compreendem a importância da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, porém, na escola, ainda não existe preparação, estrutura e planejamento para mediar a travessia das crianças.

Defender a infância ainda é muito necessário, pois, apesar dos esforços em muitas partes do mundo para proteger os direitos das crianças, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados. A pobreza, a violência, o abuso e a exploração são apenas alguns dos problemas que afetam a infância em todo o mundo. Ademais, a pandemia de COVID-19 destacou ainda mais a vulnerabilidade das crianças, pois muitas enfrentaram desafios adicionais em termos de educação, saúde e proteção.

Isso envolve o trabalho em nível individual, com cada um de nós fazendo a sua parte para proteger e apoiar as crianças em nossas vidas. Também envolve esforços coletivos em nível comunitário, nacional e internacional para garantir que elas sejam protegidas por leis e políticas, que tenham acesso a serviços essenciais, e que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Defender a infância é responsabilidade de todos nós e um compromisso comum que podemos assumir para garantir um futuro melhor para as crianças e para toda a sociedade. A Educação é uma das maneiras mais poderosas de empoderar as crianças e ajudá-las a construir um futuro melhor para si mesmas. Garantir que as

crianças tenham acesso à Educação é crucial para o seu desenvolvimento. Elas também precisam de uma comunidade forte e solidária para prosperar. Isso inclui a criação de espaços seguros para brincarem, interagirem e se socializarem. São crianças que têm direitos à voz e devem ser ouvidas, por isso, precisam estar envolvidas nas decisões que afetam suas vidas e ter oportunidade de expressar suas opiniões. A política e a advocacia são ferramentas poderosas para defender a infância. Isso inclui pressionar os legisladores a adotar políticas que promovam o bem-estar infantil e apoiar organizações que trabalham em defesa das crianças. Por fim, é importante que os adultos sejam modelos positivos para as crianças. Isso inclui a prática de comportamentos saudáveis, a promoção da empatia e da bondade, e o estabelecimento de limites claros e consistentes.

É necessário também firmar um compromisso social e coletivo com a Educação, que é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade saudável e próspera, além de uma ferramenta poderosa para combater a desigualdade, a pobreza, a exclusão social e a discriminação, além de ser um direito humano básico.

Um compromisso social com a educação significa garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural. Isso envolve a criação de políticas e programas que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Um compromisso social com a educação envolve a valorização dos profissionais da educação, com garantia de que tenham condições adequadas de trabalho, salários justos e formação continuada para oferecer um ensino de qualidade aos alunos.

A Educação também desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis, capazes de compreender e atuar na realidade em que vivem. Portanto, o compromisso social com a Educação deve incluir a promoção de valores, como cidadania, democracia, justiça social e sustentabilidade, além do incentivo à participação cívica e política dos alunos.

Por fim, um compromisso social com a educação é uma questão de justiça e equidade, pois a educação é um direito humano básico que deve ser garantido a todos os indivíduos. Portanto, é responsabilidade de toda a sociedade garantir que a educação seja acessível e de qualidade para todos, independentemente de sua condição socioeconômica, gênero, etnia, religião ou orientação sexual.

Os resultados apresentados, a partir dos dados obtidos nas primeiras entrevistas com as professoras, revelaram que as docentes do município de Itabirito-MG que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental pensam na transição como um processo importante a ser vencido e vivenciado pelas crianças, porém, nas práticas desenvolvidas, se encontram limitadas à estrutura apresentada a elas, isto é, à realidade do currículo e à linha tênue entre teoria/prática, como também estão submetidas ao sucateamento do ensino público, o que pode ser visto e encarado com um certo “desinteresse” social pela Educação.

Analisamos, a partir das falas das educadoras do 1º ano do Ensino Fundamental, o desejo de conhecerem o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, de dialogar com as professoras sobre a turma, realizar práticas coletivas com o objetivo de trabalhar a transição e estabelecer encontros de planejamento em conjunto. As dúvidas surgem, principalmente, pela falta de diálogo e trabalho coletivo planejado e fortalecido entre as professoras que atuam nessas duas etapas da Educação Básica. Portanto, é extremamente relevante que, nas escolas, aconteçam movimentos para reconstruir a ligação entre essas etapas, em que entidades como o poder público, a família e a comunidade escolar assegurem a escolarização obrigatória de maneira qualitativa e essencial.

Ressaltamos que as professoras espontaneamente, nos momentos de pausa e interação, como nos cafés e em reuniões administrativas, dialogavam sobre as turmas e o desenvolvimento dos alunos, o que possibilitava a realização de atividades coletivas na busca de trabalhar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental trouxeram, em suas falas, a curiosidade de conhecer a rotina da sala de aula da Educação Infantil. Muitas, em momentos livres na escola, vão até à sala da Educação Infantil “observar” como ocorrem as práticas, a brincadeira, a contação de histórias. Algumas ações espontâneas são realizadas pelas professoras no decorrer do ano letivo e proporcionam interação entre as duas etapas, como a “Feira literária”, contação de histórias, “Dia da família na escola”, Dia da Criança e horas cívicas. Momentos assim favorecem a interação e o envolvimento das crianças, mas não são suficientes e nem podem ser compreendidos como característicos de processos de transição. É necessário um trabalho em conjunto, como foi dito, de modo interdisciplinar, como projetos e eventos que envolvam a família, as crianças e as

professoras.

Quando Borba (2007) nos leva a refletir que a criança representa e reproduz o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, podemos considerar que as ações espontâneas elencadas proporcionam às crianças um momento lúdico, em que possam interagir com seus pares e fazer uma conexão com a sua trajetória ao longo da vida. Portanto, é preciso sempre pensar em um currículo mais flexível, lúdico e dinâmico, fora das “caixinhas” que deixam as crianças e professores em ambientes e espaços confortáveis, sem ansiedade, medo e insegurança.

Os depoimentos das professoras evidenciaram significativas contribuições a serem refletidas pela gestão da escola e pelas professoras que atuam na Educação Infantil e no 1º ano da Educação Fundamental. A partir das falas, percebemos que existe um interesse dessas professoras em organizar momentos de interação, diálogos e partilhas das práticas desenvolvidas em sala de aula com as crianças.

Outra questão que se abriu a partir dos pontos de vista trazidos pelas participantes nas entrevistas foi a possibilidade de que a própria coexistência entre as duas etapas em uma mesma escola fosse tomada como um processo de formação continuada entre as profissionais. Um movimento enraizado no cotidiano que pode ter desdobramentos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

Como proposta de contribuição para as experiências educacionais nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, reiteram-se algumas considerações tecidas a partir dos sujeitos da pesquisa: 1) necessidade de criar novas formas de organização de tempos e espaços dentro das escolas, para a realização dos planejamentos coletivos, trocas de experiências, como aulas de teatro, música, dança, clubes de escritas criativas, espaços verdadeiramente lúdicos; 2) demanda de que as trocas entre professoras e coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental contemplem momentos de formação, estudo, sistematização e pesquisa sobre as práticas desenvolvidas; 3) importância de organizar os momentos de interação entre as duas etapas da Educação Básica, com acolhimento das crianças que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental; 4) reflexão sobre currículo da Educação Infantil e do Ensino fundamental para priorizar a continuidade do processo de aprendizagem.

Finalmente, considerando a pertinência do tema desta pesquisa, indica-se a importância de mais estudos que busquem compreender o desenvolvimento da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Um caminho é entender quem são as crianças da Educação Infantil, as crianças do Ensino Fundamental é os professores que atuam nessas etapas, quais os desafios enfrentados pelas instituições, sejam nas estruturas físicas ou curriculares, e qual a sua gestão política e ideológica. É preciso pensar sempre em formação continuada para que os professores desenvolvam uma escuta atenta e paciente ao trabalharem a transição, considerada como um processo de continuidade na aprendizagem na vida da criança e sua integralidade na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 141p.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2. ed., 2011.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 219p.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: teoria e prática na sala de aula. São Paulo: Avercamp, 2009. 128p.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2007. 136p.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 21 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: a gestão da atividade de estudo. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020215280>
- CARVALHO, Carolina Marques de. O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. 2021. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/o-l%C3%BAdico-na-transi%C3%A7%C3%A3o-dos-educandos-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-para-o-primeiro-ano-do-ensino>. Acesso em: 13 jun. 2022.

CARVALHO, Carolina Marques de; OLIVEIRA, Kelle Gonçalves.; RIBEIRO, Aline Aparecida de Souza. O lúdico na transição dos educandos da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. *Revista Saber Digital*, v. 14, n. 2, p. 80-95, 2021.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011.

CORSARO, William A. **A Sociologia da Infância**. Mil Carvalhos: Imprensa da Forja do Pinho, 1997. 384p.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 140-143, mar. 2002.

Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64- 81, abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André. A cultura escolar como categoria de análise e campo de investigação na História da Educação Brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Rogério; KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. Sobre a história da infância. *In:* FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação:** materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 228p.

FERREIRA, Maria Manuela. **“A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”:** as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim da infância. 2002. 736 f. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2002.

FLÁVIA, Miller Naethe Motta. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **SciELO.org**. Abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022011000100010> . Acesso em: maio 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994. 336p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 160p.

FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **Educação infantil: projetos e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. 204p.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1.230-1.254, jul./set. 2020.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: um encontro com a realidade**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. 112p. (Cadernos Educação Infantil)

GOODSON, I. F. As políticas de currículo e de escolarização. Petrópolis: Vozes, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 107-115.

KRAMER, Sônia. **A infância e sua singularidade**. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. 136p.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 144p.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia. NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra Evelin Brandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos Oliveira; MARTINS, Aline Lopes. **Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. sokramer@puc-rio.br, 2018. 22p.

KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015. 192p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. *In*: Organizadores. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Lingüística Belo Horizonte: Autêntica, 2016, 11p.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. 234p.

Lessa, Keila Machado. A expectativa do professor do 1º ano diante da transição da

criança na educação infantil para o ensino fundamental. 2019. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/pedag/article/view/4570>. Acesso em: 13 jun. 2022

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas/Menga. Luke, Marli EDA, André. – São Paulo: EPU, 1986. 99 p

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança; a. abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2016, p. 59-104.

MARQUES, Mario Osório. **Conhecimento da Modernidade em reconstrução**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993. 126p.

MARTINATI, Adriana Zampieri; LIBRANDI, Maria Silvia Pinto de Moura. Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental . **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, 309-3019, maio/ago. 2015.

MARTIS, Lígia Márcia; ARCE, Alessandra. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos. In: ARCE, Alexandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 192 - 248.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. 1-21, 3 fev. 2019.

MELO, Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva. **Educação infantil e ensino fundamental: relações em construção** [manuscrito]. Belo Horizonte, 2021. 176p.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. A centralidade das infâncias e do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2019. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50989>Acesso em: 13 jun. 2022.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Os ritos, tempos e socialização das crianças. **Educação e Sociedades**, n. 2, p. 73-89, 1998.

MORENO, Gilmara Lupion. Adoção e os conteúdos curriculares na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: algumas orientações. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/44419>Acesso em: 13 jun. 2022.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 145, p. 142 - 157, jan./abr. 2011.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. 200p.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NQN5Z6jvYyCkfyQnchJ7rd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 184p.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Vigotski, Leontiev e Elkonin**: subsídios teóricos para a educação infantil. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. 10p.

PROENÇA, Maria Alice. **Práticas docentes**. A abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018. 12p.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância**. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2002, p. 730-744.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender. Tradução: Vania Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012. 398p.

RODARI, Gianni. O homem de orelhas verdes. *In*: TONUCCI, Francesco (Org.). **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 160.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil pós-FUNDEB: avanços e tensões. *In*: Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, ago. 2007. Disponível em: . Acesso em: 08 de julho de 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017. 22p.

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. JARDILINO, J. R. L. REVES - Revista Relações Sociais, Vol. 01 N.02 (2018) journal homepage: <https://reves.ufv.br>. **As demandas da formação docente sob o olhar dos professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental**. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361- 378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007, p. 14.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid M.; KOHAN, Walter O. (Orgs). *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

SOBRAL, Conceição. **Os saberes profissionais de professoras da educação infantil nos CMEIS – CRE/Pirajá**. Salvador: UFBA, 2012. 183f.

SOUSA, Milca Kellen Paulain Campos de; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da S. **Processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: estudo com crianças em escolas de Parintins (AM)**. 2021. 27p

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ARTMED, 2005. 244p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 224p. (Psicologia e Pedagogia).