



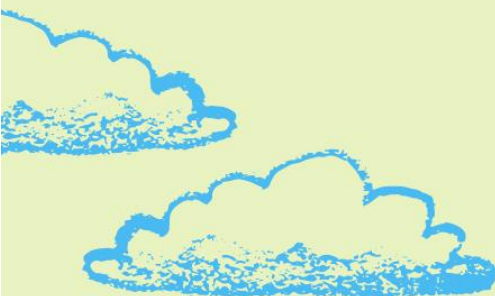
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Rachel Karpinski



DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO
INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTRUINDO INTERSECÇÃO NA TRANSIÇÃO



Porto Alegre
2022





RACHEL KARPINSKI



DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO
INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL:
CONSTRUINDO INTERSECÇÃO NA TRANSIÇÃO



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Carmen Silveira Barbosa



Porto Alegre
2022



CIP - Catalogação na Publicação

Karpinski, Raquel
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O
ENSINO FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO INTERSECÇÃO NA
TRANSIÇÃO / Raquel Karpinski. -- 2022.
311 f.
Orientador: Maria Carmen Silveira Barbosa.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. transições entre etapas. 2. práticas
educacionais. 3. Educação Infantil. 4. Ensino
Fundamental. 5. políticas públicas educacionais. I.
Carmen Silveira Barbosa, Maria, orient. II. Título.

RAQUEL KARPINSKI

**DIÁLOGOS NECESSÁRIOS ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO
FUNDAMENTAL: CONSTRUINDO INTERSECÇÃO NA TRANSIÇÃO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Aprovada em 19 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS (orientadora)

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS

Prof. Dr. Balduino Antonio Andreola – UFRGS

Profa. Dra. Maria Luiza Rodrigues Flores – UFRGS



Às crianças que me fazem (ainda) acreditar em um mundo melhor – um mundo de equidade!

A todas as pessoas que não desistem de seus sonhos e, mesmo em meio a tantos desafios, encontram possibilidades para seguir – ainda mais em um contexto desigual e excludente!

Por todas as “donas Adélias” cujas vidas de lutas e sofrimentos foram ceifadas e tiradas, sem ao menos conseguirem se defender. Para que mulheres, assim, possam, a partir do cuidado com as infâncias, terem seus lugares garantidos e terem, também, o direito à vida, à dignidade, sem brutalidades, sem machismos. Que suas vozes não sejam caladas, mas ouvidas, como lugar que todas têm, ou deveriam ter. Uma sociedade na qual nossas crianças não tenham “que engolir choros”; talvez nossa geração foi a que, por vezes, engoliu choros e, por isso, tantas brutalidades existam – uma delas tive que viver em meu próprio contexto familiar.

Por isso, acredito nas crianças, em um mundo/sociedade para todos e todas! Um mundo de paz, um mundo de humanização. Acredito nessas mudanças a partir da educação, pois sabemos da sua importância para nosso viver de forma humanizadora, para mim, educação é isto: força, possibilidade, construção, transformação possível de vidas humanizadas.





Agradecimentos

À minha mãe, Adélia (in memoriam), pela vida e pela possibilidade de tentar construir e compartilhar de coisas em que ela acreditava... sonhava...

Aos meus familiares e amigos(as);

Às Faculdades Integradas de Taquara-RS (FACCAT), por todas as possibilidades de inserção e construções de saberes, Faculdade comunitária da qual fiz e faço parte;

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sistema público pelo qual tenho respeito e admiração. Penso que todos e todas deveriam ter possibilidades de estudar... se assim o desejarem;

Aos meus/minhas colegas de caminhada, pela oportunidade de conviver - juntos e juntas;

Aos pares em que construo e ressignifico minha docência dia após dia;

Às pessoas que contribuíram para esse processo...

À rede escolar de Feliz/RS, pela possibilidade de construções coletivas - docência numa perspectiva de responsabilidade compartilhada;

À Secretaria Municipal de Educação de Feliz/RS, pela acolhida da proposta de pesquisa;

Aos professores(as) e à minha orientadora, pela acolhida e aprendizados tão significativos em minha trajetória pessoal e profissional;

À minha professora orientadora, Lica, por todas as vivências, experiências e aprendizados tão significativos em minha vida pessoal e profissional;

Aos(as) avaliadores(a) da Banca, professora Malu, professores Thiago e Baldô, por todo cuidado e acolhimento na construção da tese. Nossos árbitros pedagógicos/educacionais, pois jogar esse jogo sozinha seria impossível;

Às crianças que ainda me mobilizam todos os dias em meu fazer docente e na minha vida pessoal;

Ao meu processo de construção, enquanto inacabada que sou, pois sigo em percurso de aprendizagens constantes e permanentes.





Educação Infantil é uma experiência para o desenvolvimento humano, cuidar das infâncias, portanto, é cuidar da sociedade (KARPINSKI, 2020).

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, buscando compreender como o processo de transição entre as etapas educacionais estão sendo realizados no contexto da Rede Municipal de Educação do município de Feliz/RS, a partir da escuta do(as) professores(as) e gestores(as) sobre as inter-relações entre as políticas públicas de Educação Básica e as práticas de transição realizadas nos espaços escolares com foco no bem-estar e nas aprendizagens das crianças. A metodologia deste trabalho consistiu na consulta documental e na realização de diálogo com professores(as) e gestores(as) e teve o apoio teórico dos(as) autores(as) Formosinho (2006), Freire (2015c, 1985, 2013,1975, 1983, 2000, 2014, 1981,1994, 1996, 2003, 1967, 2008, 2001), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Barbosa e Flores (2020), Lüdke e André (2013), Barbosa *et al.* (2012), Oliveira *et al.* (2016), Bronfenbrenner (1996), Ariès (1981), Rosemberg (1976), Carvalho e Schwengber (2014), Ball (2001; 2014,2016), Saviani (2007), Mainardes (2006), Corsaro (2001; 2011), Bardin (2016), Barbosa (2007; 2009; 2013a ou b), Kuhlmann Júnior (2001), Kramer (1982; 1987; 2006; 2003) e Sarmiento (1997), assim como no aporte legal: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014); Base Nacional Comum Curricular (2017). A importância desta pesquisa reside no fato de que a transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais traz alterações significativas para as crianças que estão nessa etapa da Educação Básica. Além da troca de professores(as), colegas e até de espaço escolar, a aprendizagem, outrora centrada nos eixos das interações e da brincadeira, começa a ser substituída por uma rotina mais rigorosa, com conteúdos mais sistematizados e avaliações complexas. Nosso trabalho observou que a transição entre as etapas se mostra desafiadora por conta do desconhecimento dos(as) professores(as) das políticas educacionais, ausência de formação e debate local, ocasionando em entendimentos diversos em relação às especificidades de uma etapa e outra. Destacamos, também, as discontinuidades existentes entre os dois espaços analisados: a redução no tempo de brincar, a não realização de brincadeiras como processo para aprendizagem das crianças e, de certa forma, a foco nos conteúdos do Ensino Fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas ao letramento e à alfabetização em seus modelos tradicionais.

Palavras-chave: transições entre etapas; práticas educacionais; Educação Infantil; Ensino Fundamental; políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the processes of transition between Kindergarten and Elementary School - Early Years, seeking to understand how the process of transition between the educational stages is being carried out in the context of the Municipal Education Network of the city of Feliz/RS, from listening to the teachers and managers about the interrelationships between the public policies of Basic Education and the transition practices carried out in school spaces focusing on the well-being and learning of children. The methodology of this work consisted of document consultation and dialogue with teachers and managers and had the theoretical support of the authors Formosinho (2006), Freire (2015c, 1985, 2013, 1975, 1983, 2000, 2014, 1981, 1994, 1996, 2003, 1967, 2008, 2001), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Barbosa e Flores (2020), Lüdke e André (2013), Barbosa *et al.* (2012), Oliveira *et al.* (2016), Bronfenbrenner (1996), Ariès (1981), Rosemberg (1976), Carvalho e Schwengber (2014), Ball (2001; 2014, 2016), Saviani (2007), Mainardes (2006), Corsaro (2001; 2011), Bardin (2016), Barbosa (2007; 2009; 2013a ou b), Kuhlmann Júnior (2001), Kramer (1982; 1987; 2006; 2003) and Sarmiento (1997), as well as the legal contribution: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014); Base Nacional Comum Curricular (2017). The importance of this research lies in the fact that the transition from Early Childhood Education to Primary School brings significant changes for children in this stage of Basic Education. Besides changing teachers, classmates, and even school space, the process of learning, once centered on interaction and play, begins to be replaced by a more rigorous routine, with more systematized content and complex assessments. Our work remarked that the transition between the stages is challenging because of the teachers' lack of knowledge of the educational policies, absence of training, and local debate, resulting in different understandings as to the specificities of one stage and another. We also emphasize the discontinuities existing between the two spaces analyzed: the reduction in the time for playing, the lack of laying as a process for the children's learning, and in a certain way, the focus on the contents of elementary school, centering the teaching practices on activities related to literacy in their traditional models.

Keywords: transitions between stages; educational practices; Early Childhood Education; Elementary School; educational public policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Políticas avaliativas em suas etapas da Educação Básica.....	35
Figura 2 - Principais conclusões do PNE de 2022	37
Figura 3 - Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil.....	67
Figura 4 - Principais momentos em nível político da discussão do processo de ampliação dos nove anos	85
Figura 5 - Produções acadêmicas próximas ao tema do escrito da tese	91
Figura 6 - Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no mundo	106
Figura 7 - Objetivo de cada tipo de avaliação	120
Figura 8 - Dados acerca do município de Feliz/RS	143
Figura 9 - Número de matrículas da Educação Infantil por rede e etapa de ensino nos anos de 2016-2020 no Brasil	145
Figura 10 - Matrículas da Educação Infantil de Feliz/RS no ano de 2021	145
Figura 11 - Número de matrículas da Educação Infantil nos anos de 2018-2022 de Feliz/RS - Rede Municipal	146
Figura 12 - Matrículas em espaços Escolares de Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil de Feliz/RS em 2021	147
Figura 13 - Número de matrículas do Ensino Fundamental por rede de ensino no período de 2016-2020 no Brasil	148
Figura 14 - Número de matrículas do Ensino Fundamental no período de 2018-2022 em Feliz/RS	149
Figura 15 - Escolas municipais abrangidas pela pesquisa.....	150
Figura 16 - Matrículas nos espaços escolares de Ensino Fundamental de Feliz/RS em 2021	151
Figura 17 - Total de matrículas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Feliz/RS em 2021	151
Figura 18 - Número de docentes por etapa de ensino nos anos de 2016-2020 no BRASIL ..	152
Figura 19 - Escolaridade dos(as) docentes, participantes da pesquisa, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais no município de Feliz/RS em 2021	153
Figura 20 - Gênero e atuação dos(as) participantes da pesquisa	157
Figura 21 - Percentual de diretores(as) com curso superior por dependência administrativa, segundo a região em 2020	159
Figura 22 - Percurso realizado para a aproximação ao campo de pesquisa e definição dos(as) participantes.....	162

Figura 23 - Cronograma de realização da pesquisa com o Círculo de Cultura constituído por educadores da Rede Municipal de Feliz/RS	165
Figura 24 - Figura de leituras organizadas para trabalhar a temática da transição com o círculo de culturas.....	167
Figura 25 - Problemas e desafios que o referencial teórico aponta em relação à transição ..	172
Figura 26 - Transições	306

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes de Ensino Fundamental-Anos Iniciais em porcentagem, no Brasil, no período de 2016-2020	154
Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes no município de Feliz/RS em 2022.....	155
Gráfico 3 - Escolaridade dos(as) professores(as) participantes da pesquisa	155
Gráfico 4 - Tempo de atuação por etapa de ensino dos(as) integrantes da pesquisa.....	158

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE-CEB	Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
COREDE	Conselhos Regionais de Desenvolvimento
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DOM	Documento Orientador Municipal
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FACCAT	Faculdades Integradas de Taquara
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Programa de Educação Continuada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Plano Político Pedagógico
PNA	Plano Nacional de Avaliação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUFV	Programa a União Faz a Vida
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNCME-RS	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS – ENTRE VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS.....	16
1.1 TRAJETÓRIA E MOBILIZAÇÕES.....	16
1.2 TRANSFORMANDO VIVÊNCIAS EM CONHECIMENTOS EM TEMPOS DE COVID-19.....	30
2 AS CRIANÇAS PEQUENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR CONSTRUINDO LUGARES.....	43
2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS.....	43
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL.....	65
3 CONTEXTOS DA TRANSIÇÃO E SEUS PERCURSOS EDUCACIONAIS: CONEXÕES E INTERSECÇÕES.....	88
3.1 O TEMA DA TRANSIÇÃO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....	88
3.2 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR – DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	101
3.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NA ÓTICA DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS.....	110
3.5 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS.....	118
3.6 IMPASSES ACERCA DAS IDADES 5, 6 OU 7 ANOS: QUEM ALFABETIZA – EDUCAÇÃO INFANTIL OU ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS.....	123
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO O PERCURSO DA PESQUISA.....	135
4.1 PROCEDIMENTOS.....	136
4.2 SITUANDO O MUNICÍPIO DE FELIZ/RS.....	142
4.2.1 Educação Infantil.....	144
4.2.2 Ensino Fundamental.....	148
4.2.3 Docentes.....	152
4.2.3.1 Formação docente.....	153
4.2.4 Gestores(as).....	156
4.3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE DIÁLOGO COM O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	159
4.4 O PROCESSO DOS ENCONTROS.....	163
4.5 CONSTRUÇÕES DAS POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	169

5 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FELIZ/RS: DIÁLOGOS ENTRE FALAS DE DOCENTES, LEIS-DOCUMENTOS E TEXTOS.....	174
5.1 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO: A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DAS ORIENTAÇÕES FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS.....	175
5.1.1 Categoria Currículo (espaços e tempos).....	175
5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR PARA DEIXAR AS CRIANÇAS; ENSINO FUNDAMENTAL, LUGAR DE ESTUDAR – CONTEXTOS FAMILIARES	203
5.2.1 Categoria Formação Continuada.....	203
5.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – A SALA DE REFERÊNCIA, PROFESSORES(AS), AS CRIANÇAS – SINGULARIDADES	212
5.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É ANTECIPAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	219
5.4.1 Categoria Avaliação	219
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	243
6.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA - ALGUNS ANÚNCIOS POSSÍVEIS.....	256
REFERÊNCIAS	274
APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE COMPROMISSO.....	298
APÊNDICE B - FORMULÁRIO <i>ON-LINE</i> GOOGLE DOCS DISPONIBILIZADO AOS PARTICIPANTES PARA MANIFESTAREM O DESEJO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	300
APÊNDICE C – PROPOSTA DE TRABALHO RODAS DE DIÁLOGOS APRESENTADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FELIZ/RS.....	301
APÊNDICE D - DOCUMENTOS E REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE 1988	305



CAPÍTULO 1

Palavras iniciais - entre vivências e conhecimentos



Art. 8 - A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009a, p. 20).



1 PALAVRAS INICIAIS – ENTRE VIVÊNCIAS E CONHECIMENTOS

1.1 TRAJETÓRIA E MOBILIZAÇÕES

A escola foi para mim como um barco: dava-me acesso a outros mundos. Contudo, aquele ensinamento não me totalizava. Ao contrário, mais eu aprendia, mais eu sufocava (COUTO, 2005, p. 48).

O fazer científico não é neutro. Contra o mito da neutralidade científica autores como Thomas Kuhn (2011) e Hilton Japiassu (1975) ressaltam que desde a seleção do que se vai estudar ou pesquisar, o cientista faz escolhas que são influenciadas por aspectos de cunho pessoal, que dizem respeito às suas vivências e interesses políticos, sociais, econômicos, entre outros. Assim, a construção da presente tese carrega as marcas de minhas vivências e experiências como estudante, professora e assessora pedagógica, as quais procuro elucidar nesta trajetória. Essas vivências dizem sobre a escolha da temática em questão e os delineamentos escolhidos para a condução do presente estudo. Reconhecendo o espaço que ocupo enquanto educadora, busquei, enquanto pesquisadora, estabelecer um olhar objetivo e científico, para fazer da minha trajetória uma parte viva da construção desta pesquisa.

Com base na epígrafe de Mia Couto (2005), e percebendo o processo de minha própria vida – tanto pessoal quanto profissional –, escrevo a partir de acontecimentos e momentos de transição em minha caminhada: há algum tempo uma menina segue menina e vira uma moça; a moça é parte da mulher que se afirma, exatamente, porque é sempre menina. É uma menina que ensina e aprende com outras meninas, que é irmã/mãe, tia, esposa, profissional e namorada. O principal namoro é com a vida. Para mim, essas são posições singulares e cheias de vida e os momentos conduziram aos processos.

Atravessei a infância marcada por medos, inseguranças e muitos desafios. Hoje, tenho a certeza de que eles foram e estão sendo transformados/ressignificados em possibilidades. Movida pela ideia de que as relações, escutas, diálogos e perguntas das minhas práticas e pesquisas surgem a partir da minha história, trago alguns elementos da vivência como professora e algumas possibilidades que percebo diante dos desafios encontrados durante o movimento educacional.

Em março de 2008, iniciei a graduação na Licenciatura em Pedagogia nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT/RS). Nesse período, cursava muitos componentes curriculares, estudava todas as noites da semana e todos os sábados, durante o dia. Em troca

de uma bolsa de 40 horas de trabalho, pude cursar a Licenciatura em Pedagogia. Em 2010, fui para a prática com as crianças, atuando 30 horas na Educação Infantil.

Mesmo assim, continuei sendo bolsista nesta Faculdade, cumprindo carga horária em horários alternativos. No ano de 2011, atuei no terceiro ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais; e no mesmo ano assumi o ensino de História para turmas de sexto e sétimos anos – Anos Finais. Vivi o desafio de buscar saberes que não trazia da área de formação inicial. Nesse período, entendi o que era trabalhar de modo interdisciplinar. No mesmo ano, tive contato com o *Grupo de Estudos Paulo Freire*. Tinha pouca noção do que se tratava, tampouco sabia sobre o autor, mas comecei a participar deste “movimento”, pois considerei ser essa uma experiência enriquecedora. No ano seguinte, em 2012, participei, pela primeira vez, do *Fórum de Estudos Paulo Freire*, em Erechim (RS). Desde então, participei de todas as edições desse evento.

Ainda, durante a graduação, recebi o convite para trabalhar com o Programa a União Faz a Vida¹ (PUFV), da Cooperativa Sicredi (2021), que tem como objetivo “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania”, inserindo essas premissas nas propostas pedagógicas escolares. Identifiquei-me com as iniciativas propostas por este programa, pois ele dialoga com princípios que também são meus: cooperação, cidadania, protagonismo, inclusão de todos(as), Educação Integral. Atualmente, depois de bolsista-estagiária e funcionária, fui convidada para atuar como docente na FACCAT, onde trabalho junto ao curso Licenciaturas da Instituição. Sinto orgulho do caminho que trilhei. Nunca foi fácil, pois, talvez em meio às desigualdades sociais, faço parte do grupo de brasileiros(as) que consideravam que “estudar não era para nós”.

Em 2012, ao conhecer a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), comecei a entender o que era especialização, mestrado e doutorado e deparei-me com novas possibilidades de estudos. Esse foi o ano em que me graduei em Pedagogia; no ano seguinte, 2013, iniciei uma especialização em *Orientação, Supervisão e Coordenação*, na FACCAT. Estava atuando em sala de aula e na coordenação escolar nesse período.

Ainda neste mesmo ano, iniciei outra especialização, em *Mídias na Educação*, que correspondia ao meu desafio com os(as) estudantes, em 2013/2014: buscar possibilidades para as aprendizagens com a tecnologia. Nesse período, tomei conhecimento do Programa de

¹ O Programa A União Faz a Vida é o principal programa de educação do Sicredi e objetiva construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania. Porque gente que pergunta, cresce! Maiores informações no endereço: <https://auniaofazavida.com.br/>.

Educação Continuada (PEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS.

Conseguí me matricular no segundo semestre de 2013, e participei de diversos seminários da Linha de Pesquisa *Universidade - Teoria e Prática*, durante dois anos. Então, realizei a seleção para o mestrado, em 2015, e, com a aprovação, desenvolvi meus estudos, concluindo o curso em 2017. Ingressei no doutorado em 2018, na mesma linha de pesquisa. Em virtude do meu trabalho, centrado nos espaços escolares públicos e na formação *com* professores(as), resolvi mudar de orientação, buscando a professora Maria Carmen Silveira Barbosa, a Lica, como orientadora. Já trabalhávamos juntas em alguns contextos, lia seus escritos.

Neste mesmo ano, quando participei do processo seletivo de doutorado, atuei na construção do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (CEED, 2018) para a Educação Infantil, momento em que tive contato mais acentuado com a temática da transição. Procurei aproveitar ao máximo aquela experiência, pois, naquele contexto, observava o trabalho e convivia com reconhecidas pesquisadoras das áreas de Educação Infantil e de políticas públicas. Ampliei, assim, meu repertório pedagógico e vi possibilidades de fazer diferente alguns pontos educacionais que julgo importantes, para não ficar apenas no papel. No ano seguinte, atuei como Coordenadora da Equipe de Gestão Regional do Estado do Rio Grande do Sul, da Etapa Educação Infantil, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME-RS), obtendo novos aprendizados, a partir dos olhares territoriais municipais.

Certamente, o caminho trilhado para a pesquisa não ocorreu em conformidade com o planejamento inicial, mas isso também me fez refletir sobre o quanto na educação, como na vida, planejamento é movimento; o processo percorrido, a ação-reflexão-ação (conforme provocação de Freire). Essa experiência pessoal ajudou-me a entender que isso é uma forma de produzir/construir conhecimentos, outras possibilidades – que também são dados de pesquisas –, bem como analisar nosso processo, inclusive, de frustrações (por considerar, por vezes, que detemos o controle total das questões).

Durante o processo de construção da pesquisa, alguns elementos e pontos tornaram-se fundamentais na construção do percurso, no qual tive dificuldade de avançar, conforme cronograma inicial, dentre eles, os encontros presenciais para a sua realização, como previsto, em virtude de acontecimentos que foram surgindo: a pandemia da Covid-19² que suspendeu

² No dia 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo coronavírus se constituiu em uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. No dia 11 de

as aulas e encontros presenciais na educação; e também questões pessoais, bem como o processo de volta às aulas presenciais, em meio ao procedimento da pesquisa, necessitando, assim, de uma nova reorganização para seguir com o estudo.

Valendo-me dos escritos de Freire (2001), o inacabamento torna-se ainda mais visível. Lendo esse autor, compreendo que não consegui efetivar todos os nossos objetivos, porque somos seres culturais, históricos, inacabados e conscientes deste inacabamento. Para Freire (2001, p. 55), “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”, pois “onde há vida, há inacabamento”. Como consciência disso, dessa inconclusão, pode-se compreender o que falta, intervindo na realidade para construí-la ao longo do percurso.

Conforme Pereira (2018, p. 40), contemplando o escrito acima, o conceito de inacabamento é a base do pensamento pedagógico, afinal “reside nessa noção a importância da educação, entendida como processo formativo permanente e necessário à vida”, pois, ainda segundo o autor (2018), mediante seu inacabamento, homens e mulheres se refazem, recomeçam, aprendem e ensinam. Na mesma direção, Freire (1997) aponta que o inacabamento reflete a experiência vital da humanidade; afinal, por onde houver vida humana, haverá o que aprender e o que ensinar. Para que aconteça a reflexão-ação-ação do ato de aprender e ensinar, é necessário que haja a construção de diálogo.

Ao encontro do que pressupõe Freire (1997), Pereira (2018, p. 41) afirma que “dialogar é algo mais que ‘jogar conversa fora’ ou ‘bater papo’, pois trata da própria natureza social das pessoas e da necessidade de socialização para a vida em sociedade”, pois, para Freire (1997), o diálogo é fundamental como prática da liberdade, para que homens e mulheres se pronunciem com e no mundo.

Assim, com tal pertença e consciente do meu inacabamento, tenho como intencionalidade apresentar os percursos e os contextos que configuram esta pesquisa de doutorado que trata da transição entre a Educação Infantil (EI) e o Ensino Fundamental (EF)-Anos Iniciais. Ao explorar minhas experiências para compor a escrita da minha trajetória tanto pessoal como profissional, e tecendo olhares, assim como afirmam Piva e Carvalho (2020, p. 1), percebi “as transições cotidianas que são entendidas como aprendizagens socioculturais”. Nelas, conhecimentos e saberes vão se alterando, a partir do que vamos vivenciando. Vale ressaltar que a presente pesquisa se centrou nas transições verticais, conforme palavras de Formosinho, Passos e Machado (2016, p. 36), “[...] transição entre o

março de 2020 a OMS declarou que o surto foi caracterizado como pandemia. Isto acarretou na suspensão de atividades nas escolas e universidades pelo mundo (OPAS, 2020).

Jardim da Infância e a escola primeira”, ou seja, entre uma etapa e outra, entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Nos anos de minha atuação, dedicados a estudar, conhecer e aprender *com as* crianças, bem como atuar na formação *com* professores e professoras, poucas foram as abordagens que vivenciei ou participei sobre a transição entre etapas da educação, tampouco práticas voltadas à questão no dia a dia, nas transições do cotidiano. Fui instigada a pesquisar e aprofundar o que acontece em uma visão de travessia de uma etapa para outra, de continuidade e descontinuidade, pois a ruptura, o corte, em relação às aprendizagens, parece prevalecer nas realidades educacionais. Isso vai de encontro ao que a própria legislação preconiza: uma complementariedade, em que uma etapa dá encadeamento à outra. Nessa perspectiva, constituímos alguns olhares que mobilizaram a busca pela temática: *Como a transição ocorre? Como ela é compreendida e tratada nos sistemas de ensino e no contexto dos espaços escolares? Há uma preocupação efetiva dos sistemas de ensino com a questão da transição? E a formação dos(as) professores(as), como ocorre?*

Dessa forma, a pesquisa sobre o processo de transição foi despertada, mediante as exigências que se impõem no processo de assessorias realizadas por mim. Nos últimos cinco anos de atuação, tenho conhecido e vivenciado, aproximadamente, 100 espaços educacionais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que essas questões da transição são recorrentes e evidenciam como pode ser, por vezes, árduo algo que pode e deve ser um processo de aprendizagem significativa. Para Formosinho (2016), a transição e a continuidade em educação constituem-se como um fator determinante para assegurar o sucesso numa aprendizagem ao longo da vida.

Em virtude dessa trajetória, tenho convicção da importância de considerar que as crianças e, sobretudo, suas singularidades, seus contextos e culturas precisam ser conhecidos e compreendidos pelo sistema educacional, principalmente, pelos docentes. Seus direitos devem ser preservados e respeitados, jamais negociados. Acredito em uma sociedade que considera que a infância deve ser atendida a partir da equidade, inserção, qualidade e justiça, pois a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996), insere e possibilita às crianças uma vida participativa em sociedade quando bem trabalhada em suas especificidades.

Consciente do meu lugar de fala, inspirada e com a pertença deste “lugar de fala”, a partir das lentes de Ribeiro (2017), entendo que, para sermos professores e professoras da e na Educação Infantil, precisamos ter tais conhecimentos, considerando, ainda, imprevistos ou desafios que acontecem nos espaços educacionais. Desse modo, a instituição de Educação Infantil possibilita oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos de mundo,

de modo a utilizá-lo em seu cotidiano. Tudo isso, dialogando com a mediação docente, indo ao encontro da construção de oportunidades pela oferta de campos de experiências para os pequenos e pequenas, quando tal espaço garante realmente que as crianças tenham esse lugar de pertença e possam ser protagonistas de suas aprendizagens, pois afinal são construtoras de culturas.

Em relação a isso, o documento da Base Nacional Comum Curricular³ (BNCC) (BRASIL, 2017) destaca que os direitos de aprendizagem da Educação Infantil devem ser garantidos a partir dos campos de experiências, sendo eles: a) o eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao encontro das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a, p. 19), em seu art. 4º, lê-se que “deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. Na mesma perspectiva, em diálogo, Carvalho e Guizzo (2018, p. 786) apontam que “[...] os campos não são tratados como divisões de áreas ou componentes curriculares”. Ou seja, as questões que as crianças vivem ou em que estabelecem relações na vida cotidiana tecem experiências a partir do que é possibilitado para e, principalmente *com* elas. “Para tanto, é preciso que seja organizado e sistematizado um currículo que otimize as descobertas e as construções infantis, respeitando as crianças em suas especificidades” (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 786).

Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo(a) significa estar com o olhar dirigido aos aspectos da prática, o que pode ser feito em cooperação, uma vez que a reflexão na e sobre a ação pode conduzir a uma aprendizagem limitada caso seja realizada pelo(a) professor(a) isoladamente. Isso, porque a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma aprendizagem mais significativa, considerando que um(a) professor(a), individualmente, tem influência apenas sobre suas turmas, não ampliando, por vezes, repertórios ou, ainda, não visualizando novas construções entre (ou com) os pares.

³ Vale destacar que o recorte feito em relação à BNCC (2017), está na perspectiva do que se entende que dialoga com as diretrizes curriculares de Educação Infantil de 2009 (DCNEI, 2009) e, que se compreende também ser de grande valia para a Educação Infantil enquanto processos de construções, já que na BNCC (2017), percebe-se alguns pontos não condizentes com as singularidades da Educação Infantil e, principalmente o que tem por vezes validado a antecipação dos conteúdos na pré-escola por questões relacionadas à avaliação em larga escala já no 2º ano do Ensino Fundamental.

Como pesquisadora, tenho observado que, muitas vezes, os movimentos em relação às pesquisas e construções perduram apenas até a denúncia, mas encontram desafios para constituir estratégias alternativas que propiciem o anúncio de novas possibilidades e que permitam edificar perspectivas a partir do identificado. Observo, também, que a pedagogia do fatalismo ou a constatação são mais visíveis e discutidas do que a construção com foco na resolução da problemática denunciada.

Isso se dá, por vezes, até mesmo em momentos em que há autonomia para o protagonismo e mudança daquilo que se conhece depois de identificado o desafio, ou seja, a oportunidade de construções a partir das queixas apresentadas. Pois, “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, nosso sonho” (FREIRE, 2015, p. 77).

Não se pode, portanto, generalizar, muito menos desqualificar o todo do trabalho realizado, e sim tecer pontos para ação-reflexão-ação da construção docente como perspectivas de transformação daquilo que por vezes é denunciado. Um dos pontos que podem justificar tal circunstância foi o que emergiu ao longo dos encontros com o grupo participante da pesquisa: de que era a primeira vez que estavam em diálogo sobre a transição e realizando o compartilhar de experiências que possibilitam a construção de estratégias para a passagem de uma etapa para a outra. Assim, entendo que há um tempo para tais processos fazerem parte do cotidiano pedagógico, pois, conforme as palavras de Freire (2015, p. 77), “mudar é difícil, mas é possível”.

Essas são algumas experiências e vivências que tive e que constituem o processo educacional, inquietações, mobilizações, desafios, possibilidades e elementos que interessam, por levantarem questões pertinentes para o processo de travessias pedagógicas que suscitam construções, inserções e transformações, a partir de cada contexto, dadas sua singularidade.

Isto posto, o ponto de partida desta investigação perpassa pelo questionamento: *Como a rede municipal, professores e professoras reconhecem a importância dada à transição entre Educação Infantil - pré-escola e o Ensino Fundamental, presentes na legislação educacional nacional, e como estabelecem políticas e práticas pedagógicas locais que possam garantir que os processos de transição se efetivem com sucesso em uma escola na Rede Municipal de Educação da cidade de Feliz/RS?*

A partir do olhar de que transições envolvem mudanças no ser humano ao longo da sua existência, o recorte deste trabalho será a transição no contexto escolar, isto é, transições entre ciclos educativos na perspectiva da pré-escola – Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais (FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016);

configuradas por transições verticais em que as mudanças ocorrem entre uma etapa e outra, bem como em que medidas ocorrem, e como os documentos legais orientam. Assim, transições verticais são as que as crianças realizam entre a Instituição da Educação Infantil para o contexto educacional do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

A partir disso, como objetivo central busco analisar como o processo de transição entre a Educação Infantil-Pré-Escola e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais está sendo realizado na Rede Municipal de Educação da cidade de Feliz/RS, a partir da escuta dos(as) professores(as) e gestores(as) acerca das inter-relações entre as políticas públicas de Educação Básica e as práticas de transição realizadas nos espaços escolares. Deste modo, esta pesquisa estabeleceu os seguintes objetivos específicos:

- a) realizar revisão teórica e acadêmica sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a partir das políticas públicas, legislações, normativas e da revisão da literatura, assim constituindo a perspectiva teórica sobre o tema;
- b) analisar, juntamente *com* os(as) professores(as), tanto os referenciais teóricos como as práticas de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, na rede em questão;
- c) investigar, tendo em vista o cotidiano do grupo em relação à transição entre uma etapa e outra, como os elementos do ciclo de políticas públicas são apresentados pelos(as) professores(as) que trabalham com essa transição;
- d) construir, a partir da interlocução com gestores(as) e professores(as), conhecimentos sobre a transição que garantam os direitos das crianças ao brincar, interagir e aprender de modo significativo no processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Isto posto, partimos⁴ da hipótese: *Como a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais deve ser pautada em um processo dialógico entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo (crianças, familiares, professores(as), espaços escolares, gestores(as) dos sistemas de ensino) e, em especial, entre os(as) professores(as) dessas duas etapas da Educação Básica, em uma perspectiva de/e com responsabilidade compartilhada do individual para o coletivo, do singular para o plural, potencializando, assim, relações de articulações de forma integral?*

⁴ A partir deste espaço de formulação da hipótese da tese assumo a primeira pessoa do plural, já que as reflexões realizadas não são feitas levando em consideração apenas escolhas individuais, mas em diálogo com os(as) autores(as) pesquisados e minha orientadora.

Doravante, para refletir e ter possíveis respostas a essas questões e atingirmos os objetivos propostos para a investigação, realizamos um Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 2013), complementado com ideias da pesquisa participante de Brandão e Borges (2007) ou, ainda, como denominada por Freire (2015, p. 77), a participação:

Em torno de como, fazendo educação numa perspectiva crítica, progressista, nos obrigamos, por coerência, a engendrar, a estimular, a favorecer, na própria prática educativa, o exercício do direito à participação por parte de quem esteja direta ou indiretamente ligado ao que fazer educativo.

Como vimos, a participação para Freire (2015), pode ser compreendida como ação, relação humanizadora, como prática de liberdade e construções dialógicas. Entendemos a Pesquisa Participante como sendo o lugar que, de fato, possibilita o protagonismo, a partir do diálogo, denúncia e anúncio. Assim, pela prática da participação, a partir da realidade ou contexto em que estamos inseridos(as), novos olhares configuram-se e novos saberes são possíveis de serem construídos.

Participação como exercício de voz [...] de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania, se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com o seu discurso (FREIRE, 1994, p. 117).

Para Freire (2001), participar é discutirmos, refletirmos, com isso a necessidade de ser da própria experiência, sendo fundamental que ocorra para que os envolvidos adquiram consciência do processo, avanços, limitações e implicações, e, principalmente, um estabelecimento da práxis, ou seja, a ação-reflexão-ação educacional. Em Freire (2001, p. 13), refletimos nossa ação como profissionais da educação:

Por isso mesmo é que falamos tanto, em termos teóricos, na necessidade de uma vinculação da nossa escola com sua realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar a sua organicidade e continuamos, na prática, a nos distanciar dessas realidades todas e a nos perder em tudo o que signifique antidiálogo, anti-participação, anti-responsabilidade. Antidiálogo do nosso educando com sua realidade, anti-participação do nosso educando no processo de sua educação. Anti-responsabilidade a que se relega o educando na realização de sua própria vida. De seu próprio destino.

Pois a relevância da experiência está no próprio ato da sua realização e no seu poder de recriação permanente, que afirmamos quando Freire (2003a, p. 114) enfatiza: “Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites”.

Assim, o estudo de caso, com ênfase na participação dos atores sociais da pesquisa, ocorreu na Rede Municipal de Educação do Município de Feliz/RS, cidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Por meio do diálogo com gestores(as), professor(as) e coordenadores(es) pedagógicos(as) da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF) do município, procuramos compreender o tema da transição nessa rede municipal de educação, a partir das diretrizes educacionais estabelecidas.⁵

Em sua trajetória como educador, Freire construiu a proposta dos Círculos de Cultura como um espaço de aprendizagem, onde a preocupação não é simplesmente transmitirmos conteúdos (como pressupõe a educação nos moldes tradicionais), mas despertarmos para uma forma diferenciada de construção de conhecimento, por meio do diálogo, respeito ao outro e construção coletiva de saberes por meio das experiências vividas. Pois, de acordo Freire (1996), a escola é espaço de desenvolvimento da aprendizagem, um ambiente de relação mútua, diálogo e de respeito entre todos(as) os participantes que compartilham esse espaço, e que contribua para desenvolvermos a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, o estímulo à descoberta. Para ele os espaços escolares são: “[...] o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros. Programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima [...]” (FREIRE, 2003b). Para o autor, não é apenas um lugar de construção e socialização de conhecimentos, mas de respeito e de fazermos amigos(as), sobretudo, de fazermos conhecimentos mútuos.

Assim, como o ensino, segundo Freire, deve buscar, indagar, constatar, intervir, educar, também necessita estar atualizado constantemente pelo docente que precisa incentivar os(as) estudantes à experiência, respeitando os conhecimentos das crianças e estudantes, referentes aos seus aprendizados. Pois, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Assim, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 28).

Na mesma direção, e conectando ao ensino, o pesquisador nos traz que a aprendizagem dos(as) estudantes é aquela que transforma, ou seja, tem que ser transformadora, com diversos saberes reconstruídos entre educadores(as) e estudantes, em que o processo os(as) torna autônomos(as), emancipados(as), questionadores(as), inacabados(as). “Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente

⁵ Não tivemos a participação direta das crianças em virtude da pandemia.

sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 26), passando a ser protagonistas do processo de ensino-aprendizagem na construção e aquisição dos saberes. A aprendizagem para Freire é a prática de liberdade a favor de possíveis e significantes mudanças e não a amparamos no autoritarismo, mas sim na interlocução e na construção de significados.

Freire (1996) defende uma educação marcada por igualdade e humanidade, caracterizada como humanizadora, que emancipa os sujeitos e oferece condições para que possam transformar sua cultura e realidade local. Dessa maneira, além de garantir o direito da criança à educação, é necessário, como educadores que somos, provocar suas curiosidades e subsidiar vivências significativas para que esse sujeito seja livre para pensar e impulsionado à autonomia e à criticidade, muito além dos conteúdos (FREIRE, 1996).

É na perspectiva dos Círculos de Cultura que o grupo de pesquisa com os(as) professoras(es) da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS foi formado e, a partir dele aconteceu a coleta dos dados que dão empiria ao desenvolvimento da nossa tese. Os primeiros contatos para a formação do grupo aconteceram em fevereiro de 2021, primeiramente com a equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação do Município, momento em que apresentamos a proposta de pesquisa e formação.

Com o aval da Secretaria de Educação enviamos convite de forma eletrônica para todos(as) os(as) professores(as) da rede, contendo a proposta da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dados de caracterização dos(as) participantes. O documento enviado destacou temas sugeridos para os encontros, bem como possíveis datas da sua realização. Tendo em vista o cenário pandêmico e de suspensão das aulas e encontros presenciais, sugerimos que os encontros fossem realizados de modo *on-line*, aproveitando os recursos de comunicação e interação da plataforma Google Meet.

Além dos gestores(as) da Secretaria Municipal de Educação (SME), representantes do Conselho Municipal de Educação (CME) e coordenadores(as) pedagógicos das instituições de ensino, ao todo, 20 educadores(as) participaram dos encontros, sendo 10 deles por meio da plataforma Google Meet, dois presenciais e dois de articulação com a SME, os quais aconteceram entre janeiro e julho de 2021. Priorizamos os(as) professores(as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais até o terceiro ano do Ensino Fundamental – elegendo o 1º Ciclo de Alfabetização como campo de diálogo em que “[...] o processo básico de alfabetização pode dar-se em dois anos (no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental)” (BRASIL, 2019b, p. 32).

Entre os(as) participantes que atuam em contextos educacionais, 15 professoras trabalham com a Educação Infantil e, 1 professor e 5 professoras, atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as 14 professoras da Educação Infantil, 3 delas atuam também

com o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, o que contribuiu para uma participação diversificada voltada às vivências de cada um(a). As experiências em contextos escolares diversificados e em etapas com características diversas possibilitaram olhares múltiplos acerca da temática transição. A partir dos diálogos entre os(as) participantes do nosso estudo, foram levantadas algumas reflexões, vivências e angústias compartilhadas entre os pares que problematizam e/ou elucidam a perspectiva da transição entre EI e EF.

O fato de o grupo ser composto por integrantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental levou-nos à compreensão e à busca por elaborar uma reflexão coletiva que constituísse pistas para outras possibilidades de planejamento da transição.

Ao definirmos metodologicamente o estudo, nossa intenção primeira era de que os encontros acontecessem presencialmente, mas, em consequência do contexto pandêmico, não foi possível realizá-los. Deste modo, ocorreram majoritariamente de forma *on-line*, como já mencionamos, e, com isso, a pesquisa foi se deslocando metodologicamente, não perdendo a intencionalidade da temática, transição entre as etapas, mas foi necessário percebermos algumas questões não conhecidas ou os próprios sentimentos e diálogos dos(as) docentes em relação a alguns atravessamentos que tivemos durante a pesquisa.

Apesar de haver uma semiestruturação das temáticas e assuntos a serem abordados durante os encontros, eles aconteceram na perspectiva do *Círculo de Cultura*, nos preceitos da produção coletiva e dialógica como proposto por Freire. O *Círculo de Cultura* – no método Paulo Freire – revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreendendo-o como projeto humano. “Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, o sujeito vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo” (FIORI, 2014, p. 24).

Os encontros aconteceram a partir de Temas Geradores, que, na perspectiva de Freire (2015, p. 131), são a base para a estruturação dos *Círculos de Cultura*, “[...] que partem do mais geral ao mais particular”. Pois, conforme nos ensina Freire (2008, p. 58-59), “Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)”.

Assim, apesar da semiestruturação em torno dos Temas Geradores da transição e da sua composição a partir dos referenciais e políticas públicas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, várias foram as temáticas que percebemos emergir ao longo dos encontros; e, dentre elas, algumas estavam imbricadas no processo de transição em relação ao brincar, à

aprendizagem significativa, aos campos de experiências, aos direitos de aprendizagens, aos objetivos de aprendizagens e às competências e habilidades.

O processo vivenciado no grupo podemos configurar também como uma “pesquisa/formação” e optamos, inspiradas em Freire, usarmos as experiências trazidas pelos(as) professores(as), pois entendemos ser fundamental entrar em contextos vividos pelos docentes a partir das realidades em que estão inseridos(as).

Durante os encontros, a estratégia de dinâmica foi ressignificada, uma vez que, durante o período em que estávamos com os docentes, as crianças que estavam em aulas remotas (todas *on-line*), tiveram seus retornos de forma híbrida/escalonada, na rede de Feliz/RS. Em uma primeira tentativa, foi autorizado, por meio de um parecer do Estado do Rio Grande do Sul, o retorno da Educação Infantil e do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. De maneira determinada, o decreto garantia o retorno das aulas presenciais desde que fossem respeitados os protocolos sanitários de distanciamento.

O retorno às aulas se daria, portanto, a partir de uma estrutura híbrida, por meio do qual crianças e os(as) estudantes voltariam às suas atividades presenciais gradualmente. Contudo, o Judiciário, contrário a essa decisão do governo, apresentou uma liminar suspendendo-o, por entender que os protocolos da bandeira preta deveriam ser mantidos, tendo em vista o alto risco de contágio. Diante da decisão judicial, o governo resolveu mudar a estratégia para requerer o retorno das atividades educacionais presenciais; para isso, decretou bandeira vermelha.

A mudança de bandeira se deu para possibilitar que as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais pudessem retornar às aulas presenciais, tendo em vista que, conforme o entendimento do Executivo gaúcho, elas não teriam condições de acompanhar as aulas a distância; além disso, apresentariam menor risco de transmissão, infecção ou mesmo desenvolvimento de quadros graves em decorrência da Covid-19. O documento também autorizou o retorno de outras atividades, em relação aos mesmos critérios da Educação Infantil e do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, a saber:

- a) plantões de atendimento aos alunos (estudantes) de Ensino Médio, técnico, superior e de pós-graduação;
- b) estágio curricular obrigatório e demais atividades essenciais para a conclusão de curso;
- c) atividades essenciais para a manutenção de seres vivos, conforme normativa própria;

d) cursos profissionalizantes, de idiomas, música, esportes, dança, artes cênicas, arte e cultura.

Essa inconstância vivenciada pela comunidade escolar e pelos(as) profissionais da educação, além de gerar muita insegurança, desestabilizou todo o sistema educacional, que já vinha sofrendo, desde muito antes da pandemia, ataques constantes, a partir de um processo de cerceamento, no qual o lugar de fala de educadores(as) é negado e, por vezes, apagado. As decisões são tomadas sem uma real preocupação com o pedagógico e mais inclinadas ao processo político, fomentadas por interesses econômico-administrativos.

Dessa forma, o cenário que tivemos foi que em junho de 2021, com a flexibilização do distanciamento de 1,5 metros entre cada estudante para 1 metro, mais educandos(as) passaram a frequentar as salas de aula. Os poucos que ainda não haviam retornando, em junho retornaram totalmente ao presencial, depois das férias de julho do ano corrente. Ao final da pesquisa, as crianças já estavam em tempo integral nos espaços escolares. Ou seja, outros elementos, durante o estudo, foram evidenciados para nós, considerando o que foi acontecendo durante a sua realização.

Tivemos duas realidades ocorrendo no mesmo percurso, o que, por vezes, no próprio diálogo em relação ao tempo em que estavam sendo narrado, tínhamos desafios em saber de qual percurso de transição estava sendo demonstrado, pois há de registrarmos que um fato da transição pode estar sendo relacionado no que diz respeito do que ocorreu de 2019 a 2020, em que tivemos praticamente menos de um mês de aulas presenciais; outro diz respeito ao percurso visto durante a volta do remoto para o híbrido/escalonando e, a partir de julho, após o recesso, teríamos outras questões a dialogar, com o retorno presencial de todas as crianças.

Portanto, houve necessidade de ajustes no próprio cronograma da pesquisa. Nessa construção, com o grupo de diálogo formativo, elaboramos elementos para pensar a docência com responsabilidade compartilhada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais: na perspectiva de que poderia ocorrer um processo dialógico, ao longo do ano, com as crianças que estavam nessa etapa de formação escolar.

A partir desses encontros/diálogos, possibilitamos o confronto positivo (sem oposição ou terceirização de uma queixa da transição), problematizando, a partir do centro da proposta curricular – a criança, que está nas diretrizes da Educação Infantil e no Ensino Fundamental –, para, assim (com a criança no âmagô), refletirmos sobre o currículo que precisamos construir para o percurso de transição entre as etapas. O trabalho de pesquisa que ora apresentamos ficou assim configurado:

Nas **Palavras iniciais: entre vivências e conhecimento (Capítulo 1)**, buscamos ambientar o(a) leitor(a) sobre o “lugar de fala”, situando-o em relação às experiências que constituíram meu olhar enquanto pesquisadora e que, de certa forma, justificam a definição e importância do tema e também abordamos o encontro da autora com a temática.

No **Capítulo 2**, abordamos a concepção de infância enquanto categoria social e tensionamos esta posição no âmago do espaço institucional.

No **Capítulo 3**, abordamos a relação entre as crianças pequenas e os lugares construídos por elas nos sistemas educacionais. Discorremos sobre a concepção de crianças e infâncias, bem como sobre o processo de escolarização, o contexto histórico da Educação Infantil e a legislação da Educação Infantil brasileira, ao nos voltarmos para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e para a obrigatoriedade de matrícula escolar entre os quatro e cinco anos de idade.

No **Capítulo 4**, propomos uma discussão em relação ao contexto de transição da Educação Infantil ao Ensino Fundamental-Anos Iniciais, observando os atravessamentos decorrentes desse percurso, a partir do que pressupõem os documentos educacionais relacionados ao tema, perpassando as políticas públicas implementadas para contemplar esse processo.

No **Capítulo 5**, apresentamos recortes significativos das falas dos(as) participantes do Círculo de Diálogos, como foram denominados os encontros que realizamos com gestores(as), professores(as) e coordenação pedagógica da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, analisando aquilo que realizam, propõem, expõem e sugerem sobre a temática da transição da rede de ensino. Também delineamos um movimento de análise, visando mapear contribuições dos(as) docentes para pensar a transição entre a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) de maneira a assegurar a continuidade das aprendizagens e a acolhida das crianças.

E, por fim, no **Capítulo 6**, apresentamos nossas considerações finais e expomos, também, algumas ideias construídas pelos docentes da rede que participaram da pesquisa, com o objetivo de possibilitar algumas mudanças, nesse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, tão desafiadoras em tantos momentos.

1.2 TRANSFORMANDO VIVÊNCIAS EM CONHECIMENTOS EM TEMPOS DE COVID-19

O mundo ao nosso redor cresce e nós vamos diminuindo. Nossas vozes, que outrora refletiam a primavera, passam a ser silenciadas de maneira tão violenta que

acabamos esquecendo que possuímos uma voz e não precisamos da de ninguém para definir quem somos (COLLINS, 2021).

No decorrer de nossas vidas, passamos por mudanças que vão nos transformando no âmbito pessoal e profissional: mudamos de emprego, de círculos sociais, construímos família, trocamos de endereço, de espaços escolares; enfim, seguimos (des)construindo narrativas, participando ativa ou passivamente dos vários processos de transição que nos constituem enquanto seres humanos e participantes de um processo de aprendizagens permanentes ao longo de toda vida.

Com os contratempos provenientes da pandemia optamos pelo foco nas possibilidades existentes, considerando o que teve que ser ajustado em relação à transição, no ano de 2020. Desta forma, justificamos o que temos entendido acerca da educação como processo. Freire (2003a, p. 79) nos diz que “[...] o conhecimento é processo que implica na ação-reflexão do homem sobre o mundo”. Logo, tais ajustes são processos educacionais que exigem a ação-reflexão transformadora dos humanos em relação à realidade vivenciada no momento, o que temos denominado de pedagogia do dia a dia e das experiências. Ou seja, não uma pedagogia romantizada ou aquela que por vezes fica apenas no ideal, mas uma pedagogia real, vida em movimento e cotidiana.

Desafios ocorreram durante o percurso de construção do nosso estudo, dentre eles, em consequência da pandemia, a ausência das crianças nas Escolas de Educação Infantil, impactando, assim, diretamente, no processo da pesquisa; exigindo ajustes, recomeços e novos olhares para dar continuidade a ele. Para além da pandemia, alguns outros percalços nesse período foram fazendo-se presentes. Alguns, inclusive, com direcionamento do próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) impactando diretamente nas questões das transições das crianças.

Nesse sentido, alguns documentos são de fundamental importância para promovermos uma discussão objetivando alternativas que possam mediar os impasses e lutas nesse campo.

Na perspectiva de realidade, no *Caderno Dois* da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNCME) (RIO GRANDE DO SUL, 2020), intitulado *Recomendações e orientações aos Sistemas Municipais de Ensino: durante e pós-pandemia*, encontramos as seguintes orientações sobre os Sistemas de Ensino/Educação, acerca do registro da documentação escolar: realização das atividades pedagógicas não presenciais durante o período de distanciamento social, bem como a sistematização e registro de todas as atividades realizadas, para fins de comprovação e autorização de carga horária.

Precisávamos colocar em prática tais orientações e seguir nosso percurso de pesquisa, ou seja, nossa práxis pedagógica. Em Freire (2015, p. 52), um dos sentidos da práxis é “[...] ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é de conhecimento reflexivo e criativo (FREIRE, 2015, p. 127). A proposta educativa de Freire (2015c, p. 52) baseia-se na “[...] práxis autêntica, que não é ‘blá-blá-blá’, nem ativismo, mas ação e reflexão”, que é a prática de libertação, ou seja, que realmente seja concretizada.

Assim, em 2020, a tecnologia foi se integrando aos planejamentos dos(as) educadores(as). Dessa maneira, o processo teve que ser reinventado de acordo com a realidade escolar, havendo distintas possibilidades e cabendo à escola escolher o melhor para cada situação, cada contexto. Os cadernos UNCME-RS deram o suporte necessário, esclarecendo as dúvidas e recomendações sobre como cada município poderia agir conforme a realidade na qual se inseriam.

Não apenas os desafios da pandemia, mas outros episódios vivenciados pela educação dizem respeito às críticas acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017). A BNCC foi aprovada em 2017 e, a partir de então, passou a estabelecer o que os(as) estudantes devem aprender em cada etapa de ensino. Contudo, desde o início da gestão de Jair Bolsonaro, atual presidente, as orientações desse documento têm sido alvo de constantes polêmicas, entre elas a alfabetização.

Em um documento apresentado pelo MEC, é sugerida uma revisão na BNCC (BRASIL, 2017) acerca da alfabetização, uma vez que, segundo este órgão, na Base são ignorados conceitos do método fônico que parte do som em direção à letra e, posteriormente, à palavra. A articulação do MEC para enfatizar o método fônico é uma tentativa de realizar uma nova avaliação, sem a participação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). A Política Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019b) está focando apenas nos aspectos relacionados aos sons das letras, ignorando tudo o que veio antes; ressalta ainda que “A BNCC foi construída após um processo de diálogo entre as diferentes perspectivas e concepções de ensino e aprendizagem” (ESTADO DE MINAS, 2021) e que a PNA, ao induzir a aplicação do método fônico – condicionando os recursos a sua adoção –, poderá resultar na formação de pessoas com maior dificuldade de compreensão da leitura e escrita.

Entretanto, a comunidade vem cobrando, cada vez mais, dos gestores públicos, uma formação básica de qualidade que considere a “consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia” (BRASIL, 2019b, p. 11). Diferentemente desse método, a BNCC

(BRASIL, 2017) orienta que a alfabetização ocorra pela metodologia construtivista, na qual o processo se dá a partir de experiências sobre as funções da linguagem, com o objetivo de chegar às letras e sons, tendo como propósito a compreensão da leitura. Em que: “nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização”; e, no mesmo documento, em outro trecho, “sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos” (BRASIL, 2017, p. 91). Ao encontro a Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019a), a Portaria nº 458 do MEC (BRASIL, 2020) e a Base Nacional Comum para Formação de Professores(as) da Educação Básica (CNE, 2019) deveriam representar um avanço para a educação, ao mesmo tempo, dependendo da interpretação e sua forma de aplicação, pode acarretar a desconstrução da orientação da Educação Infantil enquanto integrante da Educação Básica.

Com isso constatamos que tais documentos visam um processo de interpretações em que há necessidade de aceleração de pontos já na Educação Infantil, escolarização, uma vez que está evidenciado que as crianças precisam estar alfabetizadas nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Fazendo, por esse fato, que os conteúdos do Ensino Fundamental sejam antecipados na Educação Infantil.

Outros pontos que surgem nesse período, tem relação com a educação domiciliar e *voucher* para a Educação Infantil. Nessa perspectiva, por meio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, organizações e movimentos sociais unem-se para reivindicar investimentos nas escolas públicas e não aprovação de tais propostas que representam um ataque direto à educação – no que diz respeito à sua função de garantia fundamental da pessoa humana –, podendo aumentar ainda mais as desigualdades sociais e educacionais já existentes, deixando de oferecer proteção às crianças e aos adolescentes submetidos à violência, em muitas realidades (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021).

Em outro ponto está o *voucher*: apresentado por representantes do governo federal como alternativa para atenuar as desigualdades em relação à oferta de vaga e qualidade da educação na Educação Infantil. Contudo, se analisarmos a lógica que serve como argumento de defesa para essa prática – qualidade, eficiência, produtividade, eficácia e competitividade do setor privado em detrimento do setor público –, o que até então era um direito, passaria a ser oferta e escolha de modelos educacionais, logo, a qualidade e os cuidados assegurados pelas instituições públicas deixariam de ser garantidos, tendo em vista que, ao comprar vaga, os governantes esquecem que, mesmo sendo em uma instituição privada, a vaga daquela criança é pública, logo, por questão de direito, a criança deverá receber todo atendimento que a criança em instituição pública recebe, e isso inclui ser atendida por profissional com

formação adequada, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996); fato que as pesquisas já realizadas em instituições conveniadas revelam que nem sempre se cumpre. Dessa forma, como o município irá operar na fiscalização, na orientação pedagógica dessas instituições? (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021).

Nesse jogo de interesses, a educação passa a ser “responsabilidade” da esfera privada, cujo princípio é o lucro; o direito à educação seria negociado em espaços privados, filantrópicos ou domiciliares; uma prática já aplicada e comprovadamente ineficaz, conforme relato de pesquisas em países da Europa e América, mas que, apesar disso, é defendida e apresentada como projeto de lei que permite “a compra de vagas” em instituições privadas com fins lucrativos (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021).

Embora o *voucher* nos seja apresentado como solução, ele é mais um empecilho para as crianças de baixa renda em idade escolar, pois os valores ofertados são muito inferiores aos comumente cobrados pelas instituições privadas no país; além disso, não há preocupação em estabelecer critérios de qualidade que garantam o atendimento às crianças por professores(as), espaços qualificados, tampouco avaliação ou acompanhamento do processo desses locais (COUTINHO; SIQUEIRA; CAMPOS, 2021).

Assim, mediante a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, em vigor por meio do Decreto nº 9.432 (BRASIL, 2018), a avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de modo amostral; tendo início com a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, por meio da aplicação de questionários eletrônicos, exclusivamente, para professores(as) e diretores(as) e secretários(as) municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

Mas, é no Ensino Fundamental que a alfabetização tem, de fato, início, podendo “a entrada nessa etapa da escolarização [...] mostrar-se muito diversa para a criança, a depender da sua experiência de vida, do ambiente e das condições socioeconômicas” conforme rege o PNA (BRASIL, 2019b, p. 32); são justamente esses fatores, diretamente ligados ao desenvolvimento humano, que vão, comumente, demarcar a vantagem e a desvantagem dos(as) estudantes no processo educacional.

Para dar conta dessas etapas, é fundamental fazermos um acompanhamento pautado em observações que permitam compreender, mediar e melhorar os resultados, sem esquecer que a Educação Infantil não é antecipação do Ensino Fundamental.

O que vemos, no dia a dia, é realmente uma pressa, é o acelerar da escolarização das crianças na Educação Infantil, e que, de certo modo, ao não compreendermos as especificidades dessa faixa etária, principalmente, por meio do Parecer 20/2009, acabamos validados por documentos como o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) (BRASIL, 2019b), desconsiderando pontos fundamentais já conquistados pelo percurso histórico da Educação Infantil.

Tendo em vista algumas divergências de nomenclaturas que identificamos no *site* do MEC, julgamos pertinente apresentar como serão realizadas as políticas avaliativas em suas etapas da Educação Básica:

Figura 1 - Políticas avaliativas em suas etapas da Educação Básica⁶

Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento/ Componentes curriculares avaliados
Creche e pré-escolas Educação Infantil	Escolas públicas (estudo-piloto)	BNCC	-----
2º ano Ensino Fundamental	Escolas públicas Escolas privadas	BNCC	Língua Portuguesa, Matemática
5º e 9º ano Ensino Fundamental	Escolas públicas Escolas privadas	Matriz de referência	Ciências da Natureza, Ciências Humanas
9º ano Ensino Fundamental	Escolas públicas Escolas privadas	BNCC	Língua Portuguesa, Matemática
3ª e 4ª série (ano) Ensino Médio	Escolas públicas Escolas privadas	Matriz de referência	Língua Portuguesa, Matemática

Censitário Amostral Língua Portuguesa Matemática Ciências da Natureza Ciências Humanas

Fonte: Adaptado de INEP (2020).

Diante dessas constatações, consideramos como fundamentais certas reflexões acerca do olhar lançado à Educação Infantil pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), sobretudo, no que diz respeito às avaliações e ao material didático; e procuramos, com isso, esgotar algumas impressões latentes do corpo educacional que circulam em torno da questão sobre qual a intencionalidade de se ter avaliação na Educação Infantil. Para dar continuidade a essas ponderações, percebemos como necessário, primeiramente, retomar pontos relevantes sobre os direitos de aprendizagem e o processo de avaliação: o que pretendemos e quais os desafios enfrentados.

Posto que a avaliação das aprendizagens consiste em uma apreciação diretamente relacionada aos contextos e condicionante dos processos em que essas se encontram inseridas;

⁶ Usamos a nomenclatura “série” conforme utilizado no site, mas temos conhecimento que, de acordo com a legislação vigente, o termo correto seria “ano”.

ela está articulada às responsabilidades das estruturas organizativas da educação, bem como às intenções que as movem.

O foco da avaliação, aplicada de maneira genérica, é mensurarmos, por meio de provas, o desempenho cognitivo, motor e socioemocional das crianças, podendo, conforme alerta Souza (2010), constituir na Educação Infantil um método classificatório que irá se repetir no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pois, ao desconsiderarmos os diferentes tempos de aprendizagem e contextos desiguais –, rotularemos negativamente aquelas crianças que não atingirem o rendimento esperado, segundo os critérios estipulados pelos testes. Tal dinâmica, por conseguinte, acabaria transferindo a responsabilidade do fracasso escolar para as próprias crianças.

Por meio desses documentos e a partir dos escritos existentes, percebemos que eles acabam influenciando nas políticas educacionais, pois, ao que parece, não há um tempo para internalizar ou até mesmo elaborar propostas e ações condizentes aos percursos necessários para atender ou não ao que orientam. Com isso, estas políticas acabam por impactar na transição. Dentre elas, percebemos que a BNCC e a PNA impactam diretamente na transição, pois a avaliação das crianças já ocorre no 2º ano – avaliação em larga escala. Em que, por vezes, interpretações são diversas em relação ao que é especificidade de cada etapa.

Fazendo assim, aligeiramento da escolarização das crianças na perspectiva do olhar adultocêntrico já na Educação Infantil, para dar conta do que aponta a BNCC. Para tanto, o processo de transição entre uma etapa e outra, bem como continuidades e descontinuidades acabam não sendo olhadas ou realizadas a contemplar potencialidades de aprendizagens entre uma etapa e outra.

Negligenciando deste modo, o processo de transição em detrimento de percursos sistematizados e sem protagonismos e participação das crianças para as avaliações e aceleração de conteúdos sem considerar tempos, espaços das crianças.

Nessa perspectiva/justificativa temos a pretensão de verificar se a pesquisa em questão vai ao encontro de construir espaços-tempo de formação permanente por meio de práticas dialógicas, mas, para isso, é necessário que haja conhecimento e entendimento dos documentos, sobretudo, em elaborarmos uma proposta Pedagógica por meio de ações compartilhadas que visem ao desenvolvimento infantil de forma articulada, o que se dará com a ampliação dos espaços de diálogo constituintes de uma relação práxis, no âmbito da cooperação.

Nessa direção, apresentamos as principais conclusões do Plano Nacional da Educação (PNE), com base nos dados apresentados a seguir, na Figura 2, para fins de monitoramento da Meta 1 do PNE (BRASIL, 2022, p. 33-54):

Figura 2 - Principais conclusões do PNE de 2022

Principais conclusões do PNE 2022

Com base nos dados apresentados nesta seção, as seguintes conclusões podem ser extraídas acerca da evolução dos Indicadores 1A e 1B, para fins de monitoramento da Meta 1 do PNE:

- 1** → O Brasil tem apresentado progressos em relação à cobertura da educação infantil para crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos de idade, embora parte desse progresso se deva à redução da demanda, em função da queda na população em idade pré-escolar no Brasil.
- 2** → O Brasil passou a ter cerca de 600 mil crianças de 0 a 3 anos a mais no atendimento em escola/creche entre 2013 e 2019, correspondendo a uma variação de 9,1 p.p. na taxa de cobertura, que atinge 37,0% em 2019.
- 3** → Já na faixa de 4 a 5 anos, o número de crianças frequentando escola ou creche entre 2013 e 2019 praticamente não variou, ficando em torno de 5 milhões de atendidos. Portanto, a melhora da taxa de atendimento, que alcançou 94,1% em 2019, se deve mais à queda na população de 4 a 5 anos do que ao aumento da oferta.
- 4** → Não é possível saber como a pandemia de covid-19 afetou a frequência escolar da população de 0 a 4 anos em 2020 e 2021, visto não existirem dados da Pnad-c sobre a frequência escolar da população nessa faixa etária para aquele biênio. Contudo, a avaliação da frequência escolar para a população de 5 anos de idade, estimada nos anos de 2020 e 2021, mostra que houve enorme impacto na frequência escolar desse grupo. É de se esperar que esse impacto tenha ocorrido também para o grupo de 0 a 4 anos, afetando negativamente a trajetória de crescimento dos Indicadores 1A e 1B.
- 5** → Para se atingir a Meta 1 do PNE, é necessária a inclusão de cerca de 1,4 milhão de crianças de 0 a 3 anos em creche e cerca de 300 mil crianças de 4 a 5 anos em pré-escola.
- 6** → A cobertura de crianças de 0 a 3 anos apresentou tendência de crescimento na desigualdade entre as regiões Sudeste e Norte, e entre as zonas urbana e rural, desde 2004, atingindo o maior índice de desigualdade em 2019.
- 7** → Em 2019, dois estados pela primeira vez alcançaram índice de cobertura de 0 a 3 anos acima da meta nacional: Santa Catarina (52,4%) e São Paulo (50,7%).
- 8** → A desigualdade na cobertura de 0 a 3 anos entre negros e brancos, e entre os 20% mais pobres e os 20% mais ricos cresceu durante o período que antecedeu o PNE, sem clara tendência de reversão dessas desigualdades durante o período do PNE.
- 9** → O quadro da cobertura da educação infantil de 0 a 3 anos, embora progressivo em relação à Meta 1, sugere a necessidade de políticas para estimular os municípios a atenderem com prioridade, em creche, as crianças do grupo de renda mais baixa, dada a maior demanda nesse grupo.
- 10** → A cobertura de 4 a 5 anos apresenta contínua redução das desigualdades em todas as desagregações do indicador, sendo a renda familiar a variável que ainda responde pela maior desigualdade de acesso à pré-escola.
- 11** → A Meta 1 de universalização da pré-escola para o ano de 2016 não foi alcançada. A análise tendencial do Indicador 1A, entre 2004 e 2019, sugere que a meta pode ser alcançada entre 2020 e 2024. Contudo, o impacto da pandemia nos anos de 2020 e 2021 pode ter revertido os avanços, como sugerem as estimativas de frequência escolar da população de 5 anos para os anos de 2020 e 2021.
- 12** → Já a análise tendencial do Indicador 1B sugere que, até 2024, o Brasil não deve ultrapassar o índice de 45% de cobertura de 0 a 3 anos, ficando aquém do que estabelece a Meta 1 do PNE.

Fonte: Adaptado do PNE (2022).

⁷ Para maiores informações acessar o endereço eletrônico do INEP: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das metas_do_plan_o_nacional_de_educacao.pdf.

No entanto, pensar a transição de uma etapa para outra é imprescindível, pois ao evidenciarmos os percalços, entendemos que estão entrelaçados na perspectiva da transição das crianças.

Durante a infância, o ingresso no espaço escolar constitui-se em um dos mais significativos processos de mudança na vida de uma criança⁸, uma vez que nela vivenciamos ou iniciamos a transição do âmbito familiar para a experiência da coletividade e começa o processo de socialização ampliada e educação/escolarização formal – escolarização a partir do Ensino Fundamental.

O ingresso de uma criança no contexto escolar educacional formal, creche, pré-escola, Ensino Fundamental, costuma ser cercado de expectativas e, muitas vezes, de angústias e medos, pois envolve situações e sentimentos com os quais nem sempre ela está preparada para conviver; logo, o(a) jovem estudante precisa ser acolhido(a), orientado(a) e acompanhado(a) para articular-se às novidades que o(a) cercam. Bem como, as instituições de ensino precisam estar preparadas para recebê-los para esse novo percurso.

Uma vez inclusas nos espaços educacionais, as transições entre uma etapa e outra, da Educação Básica, também costumam ser sensíveis para as crianças, tendo em vista as significativas mudanças simbólicas, estruturais e cognitivas que preconizam em cada etapa o ressignificar e conhecer, o ainda não conhecido.

Nesse sentido, toda transição pode ser desafiadora ou com potencialidades, dependendo do modo como será vivida. As transições escolares não são experiências pessoais, voluntárias, mas mudanças sociais, realizadas em instituições escolares. Ou seja, os processos de transição sucedidos nas instituições não ocorrem naturalmente, precisam ser pensados, planejados, experimentados, avaliados e redefinidos para ir ao encontro dos contextos, das culturas (BRONFENBRENNER, 1996).

Esse processo é fundamental para garantir o direito e participação das crianças e o seu bem-estar, pautados no que as próprias legislações trazem: o cuidar e educar, brincadeiras e interações, tempos e espaços, pois o art. 8º, do Parecer nº 20, das DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 20), reitera o “direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”. Ou seja, a criança no e como centro do planejamento.

O desafio da transição entre as etapas não é novo, nos anos 90, as legislações apresentavam uma transição que contextualizava a criança com altos níveis de fracasso

⁸ Usaremos o termo criança para ambas as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, por entendermos, a partir do ECA (BRASIL, 1990), que ele abrange até os 12 anos de idade.

escolar no 1^a ano. Pois, poucas tinham acesso à pré-escola, isso levava a uma dificuldade na sua escolarização inicial muito reduzida, sem possibilidades de interações pedagógicas e aprendizagens a partir da Educação Infantil. E a pobreza, a fome e as ausências de contato com a cultura levam a um percurso de fracasso.

Neste sentido, a partir de Formosinho (2016) e Moss (2011), sabemos que a transição não é um desafio de espaços isolados, mas algo mundial.

No Brasil, a partir de 2006, com a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), outros desafios complexos emergiram, porque até a edição da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005b), a idade para matrícula obrigatória, no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, era de sete anos. Por sua vez, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006) ampliou a duração do Ensino Fundamental-Anos Iniciais de oito para nove anos. Segundo o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009e, p. 5), a ampliação visava:

1. melhorar as condições de equidade e de qualidade da educação básica;
2. estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
3. assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) ressaltou que a ampliação do Ensino Fundamental permitiria que um maior número de crianças tivesse acesso à educação em espaço formal, beneficiando, principalmente, as classes populares, uma vez que as crianças de 6 anos da classe média e alta já estavam, em sua maioria, incluídas no sistema de ensino (BRASIL, 2009e).

Nessa perspectiva, há visões favoráveis e outras contrárias à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, determinada em 2006, que implicou no ingresso de crianças de 6 anos de idade no primeiro ano, reduzindo a faixa etária de egresso no Ensino Fundamental e Pré-Escola, com o argumento de que seria implementado um novo Ensino Fundamental, a partir do ano seguinte (BARBOSA; FLORES, 2020).

Em vista disso, aspectos referentes à idade escolar para matrícula no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, bem como a duração dessa etapa de ensino na Educação Básica, estão apresentados na Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). A Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005b), já mencionada anteriormente, modificou apenas um desses itens, ou seja, a idade de matrícula, mantendo a exigência de duração mínima do Ensino Fundamental em oito anos. Por sua vez, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), manteve a idade de matrícula em seis anos, mas ampliou a

duração do Ensino Fundamental para nove anos. E manteve, também, a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola (SILVA; FLORES, 2015).

A demanda da área da Educação Infantil era que a equidade poderia ser alcançada por ter um ano de obrigatoriedade de Educação Infantil, aos 6 anos, e não o ingresso de crianças a partir dessa idade no Ensino Fundamental. Porém, dessa forma, o que tivemos, com efeito, foi a ampliação de mais um ano para o Ensino Fundamental e não a obrigatoriedade de um ano a mais na Educação Infantil. Pois, o 1º ano seguiu sendo o de alfabetização – 1º ciclo de alfabetização, e não de modo a contemplar um percurso para alfabetização das crianças.

Constatamos, a partir das nossas vivências em espaços educacionais e em relação ao que o próprio Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010a, p. 21) apresenta, que isso não se efetivou. Tal documento dá ênfase que

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.

Assim, por meio da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), a reorganização curricular do Ensino Fundamental-Anos Iniciais faz-se necessária, considerando não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos do Ensino Fundamental. Percebemos, inclusive, que o próprio documento evidencia a importância de absorver da Educação Infantil a ludicidade da aprendizagem para crianças até dez anos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 18 (BRASIL, 2005a, p. 3),

Promover, [...] no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo se destina(m) ou não à alfabetização das crianças e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDBEN.

Se na lei foram apontadas mudanças, na cultura escolar não se efetivaram. Assim, no que se refere a esse processo de ampliação, defendemos que tal ponto requer reflexões e ações educacionais por parte de todos(as) os(as) envolvidos(as) no âmbito educacional, já que “os argumentos relativos à antecipação da escolarização obrigatória presentes nos documentos da

esfera do governo federal se voltaram, principalmente, para os processos de letramento e alfabetização” (SILVA; FLORES, 2015, p. 183). Portanto, nossa intencionalidade, é refletir e evidenciar a necessidade de maiores articulações entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Com isso, a partir do diálogo, a finalidade não é de trazer certezas ou mesmo delinear percursos, mas contribuir para compreender como os processos de transições entre etapas vêm acontecendo na realidade, no município de Feliz/RS. Destacamos que, na pesquisa, é preciso refazer e repensar modos de saberes e fazeres, *com* professores e professoras que se afastem da pedagogia da resposta (na maioria das vezes praticada) e se aproximem da pedagogia da pergunta como ponto mobilizador às reflexões-ações (FREIRE, 2015). A partir desse aspecto, acreditamos que há lugar para as dúvidas nas pesquisas, para questionar, ressignificar, construir, compartilhar.

No próximo capítulo trataremos acerca dos lugares que as crianças ocupam na Instituição da Educação Infantil.



CAPÍTULO 2

As crianças pequenas e a Educação Escolar: construindo lugares



Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis (BRASIL, 2009a, p. 7).



2 AS CRIANÇAS PEQUENAS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR CONSTRUINDO LUGARES

[...] crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto. E a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade (CORSARO, 1997, p. 5).

As concepções sobre infância(s) são construções sociais e histórico-culturais que se consolidam, ao longo do tempo, nos diferentes contextos nos quais são produzidas e se constituem a partir de diversas variáveis, tais como classe social, etnia, gênero e condições socioeconômicas.

Destacamos que culturas infantis não são ensinadas nem aprendidas, é um vocabulário escolar e não da vida das crianças – num espaço de encontro com outras crianças buscando compreender a si mesmas e ao mundo, por exemplo, encontro para realizar interações e brincadeiras e, assim, constituir, a Educação Infantil.

É com base nessas concepções que a sociedade organiza as vivências, os espaços e papéis que são ocupados e/ou desempenhados pelas crianças ao longo de seu processo de desenvolvimento, determinando o modo como elas são tratadas e quais direitos lhes são atribuídos socialmente. Dizem respeito, principalmente, à forma como a educação e o percurso de educação são pensados e praticados ao longo do tempo.

2.1 CONCEPÇÕES DE CRIANÇAS E INFÂNCIAS

A palavra infância remete a crianças e vice-versa, comunicando uma ideia de que são termos sinônimos. Porém, uma vez que a concepção de infância é pautada por uma imagem pré-concebida do ser criança, contudo, a experiência nessa etapa não é necessariamente igual para todos(as), pois depende do contexto em que ela foi constituída. Nesse sentido, Sarmiento (1997) salienta que é importante pensar categoria(s) de infância(s) e criança(s) não como sinônimos, uma vez que não têm o mesmo significado ou sentido, ainda que semelhantes. So esse aspecto percebemos a infância, enquanto processo de desenvolvimento humano, é vivenciada pelos(as) humanos(as) de modos distintas a partir das condições de vida de cada grupo.

Atualmente, notamos que há jeitos genéricos e, às vezes, do senso comum, que generalizam a experiência de infância, fazendo afirmações como: o melhor período da vida, o

momento feliz das crianças, reforçando a ideia de que a infância é igual para todas as crianças.

Historicamente, trazemos que a escolarização das crianças emerge como resultado das grandes revoluções que constituíram a modernidade. Elas apontam a necessidade para a reprodução da vida e do trabalho que exige cada vez mais conhecimento para o trabalho nas fábricas, nos serviços e nas profissões liberais. Porém, a impressão que temos é que a educação se caracteriza por ser especialmente adultocêntrica, isto é, pensada por uma geração para outra, sem, por exemplo, ter espaços para que as crianças enquanto produtoras de culturas, possam ressignificar ou construir novas possibilidades culturais.

Nesse sentido, Rosemberg afirma que (1976, p. 74) “a educação torna-se necessária e inevitável para a sobrevivência da sociedade centrada no adulto, sendo a prática pedagógica hipertrofiada na autoridade do adulto em relação à criança”. A autora destaca, ainda, em relação às dificuldades para aceitarmos a configuração adultocêntrica das sociedades contemporâneas, há o hábito de pensarmos a infância preferencial ou exclusivamente em contexto familiar; para ela, parece ocorrer um deslizamento de sentido: criança e filial. Nessa perspectiva, afirma que

[...] as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído (SARMENTO, 2007, p. 26).

Contemporaneamente, infância e criança, segundo Carvalho e Schwengber (2014, p. 389), “são conceitos utilizados muitas vezes de modo indissociado nos mais variados artefatos culturais com os quais temos contato em nosso dia a dia – nos jornais, nas revistas, nos programas de televisão, etc.”.

Dessa forma temos que “as crianças são sujeitos concretos que integram uma categoria geracional, etária e social” (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 389); há, portanto, uma diferença física e etária que a distingue das demais fases humanas (adolescência, adultez e velhice); portanto,

[...] o conceito de Infância refere-se ao conjunto de representações enunciadas pelos indivíduos a respeito do período em que os seres humanos são considerados crianças. As crianças passaram a existir desde que reconhecemos a existência do primeiro ser humano na sociedade, uma vez que a concepção de Infância fez (e faz) parte de um longo processo de construção social, a partir do qual foram (e são) produzidas representações e se estruturam dispositivos de controle e socialização das crianças (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 389).

Logo, infância é uma construção cultural que situa o ser humano (crianças) em uma categoria sociológica e geracional, classificando a humanidade em etapas, nas quais encontramos estruturadas as possibilidades de experiências para cada estágio de vida. Em constante transformação, manifesta-se de diferentes formas, de acordo com os contextos que a circundam, e, portanto, “os significados da infância podem variar a partir das categorias de geração, gênero, etnia e cultura” (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 390).

De acordo com Carvalho e Schwengber (2014, p. 390):

A infância é decorrente da invenção da escola, das condições de vida da sociedade, das diferentes configurações familiares, dos passatempos (jogos, brinquedos e brincadeiras) inventados para ela e das relações sociais que as crianças começaram a estabelecer com seus pares (na produção de culturas infantis) e também com os adultos com os quais passaram a conviver no cotidiano das instituições.

Em relação a essa perspectiva, compreendemos que ser criança não significa ter infância, aquele período que entendemos pleno de direitos dos pequenos e das pequenas, que constam nas legislações: cuidar, educar, brincadeiras e interações. As crianças que não têm suas infâncias protegidas deixam de tê-las: pois há infâncias negadas, negligenciadas, torturadas, entre tantas outras. O que existe são manifestações dos sujeitos crianças e das infâncias, conforme as relações estabelecidas nos contextos sociais, as quais são colaboradoras na construção de novas infâncias contemporâneas: as pedagogias culturais, as múltiplas configurações familiares, as tecnologias da informação e da comunicação.

Criança, na atualidade, não corresponde à criança que viveu em épocas passadas; da mesma forma, a educação de outrora não condiz com as experiências atuais; por isso, é imperativo reconhecermos a criança enquanto participante de ações, linguagens e protagonismos, bem como os diferentes tipos de infância (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014). A esse respeito

[...] analisar essas novas concepções de Infância contribuiu para se compreender o trabalho dos docentes de educação física na educação infantil e nos anos iniciais, [...] é preciso reconhecer as crianças e seus corpos como potencialidades, e não como uma natureza que precisa ser controlada e moldada. [...] É necessário o descentramento da visão adultocêntrica, considerando as infâncias e as crianças no vislumbramento de suas diferenças (CARVALHO; SCHWENGBER, 2014, p. 392).

Para ensinarmos, aprendermos e construirmos significativamente, é preciso conhecermos e compreendermos a criança enquanto indivíduo cultural, crítico e criativo, atuante nos espaços. É necessário desprendermo-nos da ideia de que os(as) infantes necessitam de treinamento ou aperfeiçoamento, como se fossem vazios; pois a infância é uma

condição de ser criança, e com isso, direitos que são delas precisam ser garantidos por meio das vivências, experiências e práticas de aprendizagens pedagógicas significativas, necessitando, assim, de espaços para que isso ocorra.

Segundo Kramer (2003, p. 19), “a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade”. Para Kuhlmann Júnior (2001, p. 32),

[...] toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel [...] é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos.

Assim, é preciso aceitarmos que as crianças são participantes históricas, dado que a infância não é linear, é uma construção da modernidade, a qual, ao sair do anonimato, torna-se estudo de várias áreas do saber; o mesmo ocorre no processo de transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância desempenha um papel importante enquanto aporte teórico-metodológico, por olhar para as diversas infâncias, culturas, singularidades, especificidades infantis, em suas diferentes formas de linguagem, expressão e manifestação, por meio da construção social das infâncias. Isso incide, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2010), no modo de olhar para a criança, como participante ativa, protagonista da própria história.

A cultura infantil é composta de partes adotadas da cultura adulta e partes concebidas pelas crianças (FERNANDES, 1944); além disso, é nessa interação que elas superam diferenças e aprendem a mediar situações e a compreender o mundo.

Eu nunca seria o sociólogo que me converti sem o meu passado e sem a socialização pré e extraescolar que recebi, através das duras lições da vida. [...] iniciei a minha aprendizagem ‘sociológica’ aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade... Se tinha pouco tempo para aproveitar a infância, nem por isso deixava de sofrer o impacto humano da vida nas brincadeiras e de ter résteas de luz que vinham pela amizade que se forma através do companheirismo (nos grupos de folguedos, de amigos de vizinhança, dos colegas que se dedicavam ao mesmo mister, como meninos de rua, engraxates, entregadores de carne, biscateiros, aprendizes de alfaiate e por aí a fora) (FERNANDES, 1944, p. 142-143).

Assim, a sociedade é constituída pela diversidade cultural – cada indivíduo, apesar de único, compõe um ou mais grupos que se completam com as características de cada

componente; nessa construção, fundamentamos o sentimento de pertencimento a uma determinada cultura e lugar.

A esse respeito, buscamos apoio em Corsaro (2011) para pontuarmos que a cultura local e a pertença representam duas perspectivas: na primeira, as crianças são referidas como um problema social, cabendo-lhes uma posição de inferioridade e fragilidade; diferentemente, na segunda análise, elas são contextualizadas a partir dos problemas sociais que enfrentam, nesse sentido, sendo a sociedade responsável pela busca e solução dos desafios.

Pensar crianças e infâncias leva-nos a refletir sobre o que temos a dizer sobre elas, por elas e, principalmente, *com* elas, evitando a limitação às fronteiras disciplinares dos diversos discursos que as envolvem, nos quais não são escutadas, vistas, ou construídos com elas, pois ainda há fortemente uma lógica do adulto, inclusive, a organização para elas, por meio do olhar na perspectiva adultocêntrica, não ao encontro das suas especificidades, o que ocorre por meio de “[...] experiências que permitam às crianças a apropriação e a imersão em sua sociedade, a partir das práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produz, e produziu, para construir, expressar e comunicar significados e sentidos” (BARBOSA, 2009, p. 47-48).

Portanto, sendo as crianças autoras e atuantes de uma cultura própria, é primordial possibilitarmos e dar-lhes liberdade, segurança e autonomia para que possam experienciar cada descoberta e manifestar suas leituras, seus modos de ser e estar no mundo, de modo que, *com elas*, nós, adultos, possamos aprender e compreender as infâncias. Para que esse movimento ocorra, faz-se necessário situarmos os pequenos e pequenas como o centro da reflexão educacional.

Nessa perspectiva, segundo o que Jens Qvortrup (1993) sistematiza em suas nove teses, o lugar das crianças, ao tratarmos do campo da Sociologia da Infância, constitui-se como categoria da estrutura social, ao passo que a categoria geracional tem por função definir o lugar ocupado pela infância na sociedade. As crianças compõem a sociedade, logo, torna-se primordial conectar as infâncias a forças estruturais que ampliem as condições para a pesquisa sociológica da infância enquanto fenômeno social.

Para o mesmo autor, ainda que, na atualidade, exista um movimento que perceba as crianças e suas infâncias como atuantes no mundo, elas, comumente, não são incluídas em políticas públicas mundiais ou nacionais. Nesse aspecto, a sociedade segue ignorando-as como seres atuantes dos espaços econômicos, sociais e culturais. Mesmo que elas não sejam consideradas nas tomadas de decisões da sociedade, todas as ações e eventos repercutem, direta ou indiretamente, sobre elas, pois estão na sociedade, fazem parte desses espaços.

Na intenção de protegermos os(as) infantes, no mundo moderno, mantivemos uma exclusão camuflada de cuidados protetivos da infância, porém esse cuidar é ilusório, visto que os(as) pequenos(as) agem e sofrem as ações, seja nos contextos familiares¹, seja nos sociais, tendo em vista que o excesso de cuidado (como, por exemplo, a preocupação exacerbada de a criança se machucar enquanto brinca, de cair enquanto aprende a dar os primeiros passos), além de não garantir proteção, impede a vivência e as construções do ser criança e, com isso, a questão da posição da infância na estrutura social moderna.

Não analisarmos as crianças enquanto seres individuais e atuantes na sociedade implica negligenciar as relações geracionais, havendo o risco de desconsiderarmos estruturalmente esses(as) pequenos(as) participantes. A partir de seus estudos, Jens Qvortrup (1993) procurou categorizar as crianças e suas infâncias, buscando determinar sua natureza sociológica enquanto fenômeno social. Partindo dessa conceituação, podemos analisar os diferentes modos de pensar as infâncias, contudo, há de destacarmos, também, a importância de ampliar as discussões acerca dessa temática. Para isso, é preciso analisarmos as experiências infantis, com a finalidade de incluir as crianças na sociedade enquanto cidadãos atuantes dos espaços sociais. Nesse sentido, pensarmos *com* as crianças e infâncias é garantir seus espaços enquanto participantes na e da sociedade.

A criança é participante de sua ação e de seu pensar, sendo primordial a mediação docente na Instituição da Educação Infantil, para que a aprendizagem propicie questões problematizadoras, observações e instigue hipóteses. Considerando-a como produtora de saberes, culturas e dona de seus próprios interesses e curiosidades, é essencial que busquemos constantemente significar e ressignificar nossas práticas diárias educacionais, bem como as propostas pedagógicas que propomos, sabendo que a faixa etária das nossas crianças – Educação Infantil – é uma das mais propícias à aprendizagem, desde que exista sentido e significado para elas, considerando suas demandas e pensando, construindo *com* elas.

Pensar a criança como participante de sua ação e de seu pensar traz à tona novos olhares para a infância. Pois, compreendermos a criança como participante social é um pressuposto do campo de estudos da Sociologia da Infância. Os estudos nessa área apontam para a valorização da cultura infantil como elemento articulador de estratégias formativas, entendendo o seu lugar no processo de socialização para além da mera condição de objetos

¹ Não usaremos o termo família(s), por entendermos que esta(s) se configura(m) ou dá(ão) ideia do “tradicional”: apenas pai e mãe. Entendemos que é preciso evidenciar, falar, pensar nos diversos contextos familiares existentes, com o intuito de contemplarmos todos e todas, ou seja, a diversidade que encontramos, atualmente, em nossos espaços de aprendizagens e na sociedade.

que recebem formação. Ou seja, crianças consideradas em seus espaços e participantes de suas culturas.

Nessa linha, com base em Corsaro (2001), ressaltamos a importância do coletivo e das relações entre adultos/crianças e crianças e seus pares na produção das culturas infantis. As crianças, para ele, são responsáveis por suas infâncias, desenvolvendo uma relação bidirecional, estando imersas na sociedade como um processo de vai e vem.

Na mesma direção, como afirma Barbosa (2007, p. 1.066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilita que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças – por exemplo, por meio de brincadeiras e jogos – ou com os adultos – realizando tarefas e afazeres de sobrevivência –, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

As crianças, nesse sentido, reproduzem interpretativamente uma cultura que lhes é familiar, ou seja, elas interagem *no* e *com* o meio, pois não são meras espectadoras ou receptoras, mas colaboradoras desse espaço. Pois, como conceitua Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes sociais, que, de forma ativa e criativa, contribuem para as produções das sociedades adultas e são produtoras de culturas”; ele define esse processo exercido pela criança como “reprodução interpretativa”.

As crianças, ainda que socialmente marginalizadas, têm forte influência nos contextos em que se encontram, por isso Corsaro (2001, p. 15) atribui-lhes o termo interpretativo, uma vez que ele “abrange aspectos criadores da participação infantil na sociedade e evidencia a ideia de que as crianças colaboram ativamente para mudanças e produções culturais”. Desse modo, há a coexistência de duas culturas: a dos adultos e a das crianças.

Nessa perspectiva podemos observar que a interação dos pequenos e pequenas com os adultos, no âmbito individual e coletivo, é um processo de assimilação e produção cultural de novos saberes, conhecimentos e aprendizagens. Esse olhar – pautado na Sociologia da Infância – possibilitou micro e macro análises do cotidiano das crianças em todos os espaços e situações: educacionais, familiares, de consumo, lazer etc. Ao observá-las, torna-se possível compreendermos de que forma tudo isso chega e se conecta em sua própria infância.

Os espaços familiares são os primeiros e o principal meio em que essas interações ocorrem, tendo em vista que é pelo contexto familiar que a criança inicia sua leitura de mundo; posteriormente, sobretudo, nas Instituições de Educação Infantil, ela passa a ter

contato com outros prismas, construindo, desse modo, suas culturas de pares. Esses comportamentos também observamos “a partir das culturas simbólicas (crenças, preocupações e valores) e das culturas materiais (vestuário, livros, ferramentas artísticas, de alfabetização, brinquedos)” (CORSARO, 2011, p. 134).

Nessa mesma relação, Florestan Fernandes (2016), em *As trocinhas do Bom Retiro* observou as crianças em interação com seus pares, considerando o contexto no qual estavam inseridas e a forma como se organizavam nesses grupos, pois, para o autor, é nas brincadeiras que elas constituem sua identidade, reproduzem os valores aprendidos, compartilham e constroem um jeito próprio de agir no coletivo.

Partindo desse pressuposto, pensamos que o olhar sensível e cuidadoso do(a) professor(a) é fundamental na primeira infância, assim como em todas as fases do desenvolvimento infantil, pois é a partir desse período que nossas crianças terão suas bases para a vida e, assim, a sua relação com a vida cotidiana, para que seu processo seja significativo e com sentido.

É importante salientarmos que a visão que temos de uma criança é algo historicamente construído. Na Idade Média, entendia-se que era como um adulto em miniatura, ideia que se estendeu até o período moderno. Essa compreensão da infância(s) não afirma a(s) criança(s) como um ser(es) em desenvolvimento, que necessita(m) da consciência dos adultos e da particularidade do ser infantil, que é diferente do adulto e necessita(m) de um olhar específico.

Quando se efetivou a compreensão de que a criança necessitava de um investimento diferenciado por parte dos adultos, foram criados os espaços da Educação Infantil, com o objetivo de somente cuidar (assistencialismo), o que ainda hoje podemos perceber em alguns lugares.

O espaço educacional – Instituição de Educação Infantil – entende a criança como um ser em desenvolvimento; a infância é a própria construção social, cujo espaço, como um todo, é onde faz mediação do seu conhecimento, de suas aprendizagens. Por isto, é importante que a Educação Infantil permita à criança simbolizar o real, para que o aprendizado realmente aconteça, por meio de uma educação que a emancipe, acolha e possibilite meios para suas construções. Então, o papel educacional, nesse processo, é articularmos, mediarmos, despertarmos e orientarmos o conhecer, proporcionando a elas o lugar de protagonistas e produtoras de culturas.

Seja qual for a compreensão em relação à criança, é correto afirmar que ela necessita de um certo tipo de educação, em que suas especificidades sejam consideradas. “Para isso, são

construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e, prescritos modos distintos de intervenção por meio das pedagogias” (BARBOSA, 2000, p. 89). Ou seja, há necessidade de atendermos as suas singularidades por meio de olhares pedagógicos, bem como disponibilizarmos espaços que atendam suas demandas, suas especificidades.

Durante séculos não existia a consciência sobre o mundo infantil, tampouco os processos que envolviam as questões relacionadas à Educação Infantil. Na era da industrialização do mundo moderno, o não cuidado com as crianças era evidente, assim como a mortalidade infantil em número expressivo. Somente nos séculos XIX e XX, houve um pequeno movimento nos contextos familiares, que foi ao encontro do cuidado com a infância. Barbosa (2000, p. 88) denomina de “infância atendida”. Com isso, surgiram as primeiras instituições de cuidado para os pequenos e as pequenas.

Segundo Ariès (1981), esses espaços começaram seus trabalhos na primeira metade do século XIX, em vários países da Europa; no século XX, o atendimento das crianças de zero a seis anos começou a avançar para diferentes contextos, com os educadores, a começar com Froebel, conhecido pela criação dos Jardins de Infância². Esse educador trouxe a importância do jogo e do brinquedo para o processo de desenvolvimento infantil (FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007). A Revolução Industrial constituiu uma nova era, mudando a forma de trabalho e, conseqüentemente, a própria mão de obra; com a grande produção da máquina, trabalhos que antes dependiam de força passaram a ser realizado por mulheres, cuja mão de obra tinha valor inferior à dos homens.

Devido ao fato de as mulheres exercerem o trabalho fora de casa, seus(suas) filhos(as) precisavam ter onde e com quem ficar. Assim, como solução para esse problema, surgiram os espaços destinados a esse fim, responsáveis por originar, posteriormente, a instituição escolar, destinada, sobretudo, a cuidar dos(as) filhos(as) da classe trabalhadora. Desse modo notamos que nos primórdios “a origem da pré-escola nos nossos dias surge com esta concepção guardiã assistencialista” (KRAMER, 1987, p. 29).

Rodrigues (1996) destaca que, em um primeiro momento, os espaços destinados às crianças tinham como função cuidar dos pequenos enquanto as mães trabalhavam. Contudo, as péssimas condições de vida das famílias trabalhadoras, advindas das mazelas econômicas e

² Jardim de infância é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Na tentativa de criar um espaço singular para que um tipo especial de educação fosse realizado, por algum tempo pensou em uma palavra que pudesse explicar esse espaço, denominado por ele de *Kindergarten*, ou “Jardim de infância”, em português. A ideia de criar um “jardim de infância” parte do princípio de que as crianças devem ser cultivadas e cuidadas assim como os jardineiros participam do processo de desenvolvimento das plantas (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007).

bélicas que marcaram o século XIX tornaram a pré-escola um lugar de cuidados que se estendiam à educação, à nutrição e à cultura, tendo em vista que “os programas de educação compensatória partiram da ideia que a família não era capaz de garantir condições para o bom desempenho dos filhos na escola” (KRAMER, 1987, p. 32).

Embora a intenção fosse proporcionar às crianças condições para se desenvolverem física e intelectualmente (nutrindo seus corpos e mentes), entendemos que esse cuidado acabou por legitimar a desigualdade, pois:

As crianças das camadas populares eram consideradas carentes e precisavam compensar suas deficiências. Junto a esta concepção compensatória, a pré-escola assume a função de preparar para a escola. O próprio nome deste segmento de ensino carrega essa origem, não é a escola, é antes da escola. É a pré-escola. Sua função é preparatória apenas (KRAMER, 1987, p. 32).

Desse modo, foi destinada à pré-escola a tarefa de suprir a carência de condições para o desenvolvimento educacional infantil e garantir o sucesso escolar, pois, até os anos 60, eram instituições separadas: o jardim da infância com uma perspectiva da brincadeira e socialização era para a criança; a outra, para o ensino – educação compensatória. No Brasil a abordagem compensatória iniciou nos anos 60, porém, ainda percebemos três tipos de escolas, uma em que a pré-escola não tem relação com a Educação Infantil, uma que prepara na pré-escola para a Educação Infantil e, por fim, uma que procura (ou deveria) construir pontos de intersecção entre as duas etapas a partir das diferenças e especificidades de cada uma.

Feito esse percurso, podemos dizer que o século XX foi marcado por um conjunto de políticas públicas – visando, em um primeiro momento, ao atendimento às mães trabalhadoras e, posteriormente, aos seus(as) filhos(as), o que culminou em um movimento civil e governamental.

Em sua análise, Kramer (1982) aposta no surgimento e na expansão da Educação Infantil, na capacidade de uma abordagem da teoria de privação cultural. Ainda para a autora, inicialmente, de forma esparsa e fechada, entre os séculos XIX e XX, e, posteriormente, de forma massiva, impulsionada pela combinação dos fatores de depressão econômica dos anos 30 e do pós-guerra, houve o fortalecimento dos programas de educação compensatória.

Assim como muitos(as) autores(as), nos referimos à infância no plural, pois entendemos que existem diversas infâncias; ainda que, por muito tempo, ela tenha sido abordada e concebida como um modelo único e universal. Acreditarmos nessa pluralidade nos faz questionarmos qual é o lugar/espço da aprendizagem para a Educação Infantil em relação à diversidade de infâncias, uma vez que a sociedade está estruturada a partir de um olhar

pouco aprofundado para os(as) infantes. Sem dúvida, uma sociedade pensada apenas para adultos.

Pensarmos essa temática, por meio de Freire, é um desafio interessante, pois se trata de uma provocação cotidianamente enfrentada por nós, professores e professoras, cuidadosos(as) da diversidade do ser criança. Diante disso, refletirmos sobre a formação inicial e continuada *com* professores(as) é fundamental.

A esse respeito, um ponto importante leva-nos a questionar: tirando os espaços de aprendizagens e vivências das crianças, ou seja, espaços educacionais – pensados *nas/para e com as crianças* –, onde mais elas têm espaço? Que outros lugares são preparados e pensados para e com as infâncias? Por exemplo, nos banheiros públicos, percebemos que são poucos os lugares que têm, em sua estrutura, ambientes voltados para as crianças. A sociedade não costuma incluir a infância, ou pelo menos, dar a elas espaços estruturados para suas necessidades e demandas. Em virtude disso, essa temática torna-se desafiadora e, ao mesmo tempo, de extrema importância, pois cuidarmos das nossas crianças é, também, cuidarmos da nossa sociedade.

Entendemos que as mudanças em relação à questão das infâncias e das culturas, nos últimos tempos, têm avançado em alguns pontos, talvez não tanto quanto gostaríamos, mas caminha na direção da transformação, do reconhecimento e do acolhimento das diferenças e espaços para *e com* as identidades das crianças. Tais avanços, voltados à Educação Infantil e às infâncias, estão assegurados pela Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), de forma breve e direcionados para o cuidar, em 1988, bem como, em 1996, por meio da LDBEN (BRASIL, 1996); e, em 2009, novamente o educar e o cuidar estão apoiados pelas diretrizes da educação (DCNEI) (BRASIL, 2009a), com força e foco nas ações e interações dirigidas à Educação Infantil e às infâncias.

A questão da infância(s) e da criança(s), apontando uma relação de diferença entre uma e outra, nos conduz a uma importante reflexão sobre essa reinvenção. Partindo das provocações de Freire e considerando que as infâncias estão no quesito de relação entre a questão geracional – que é diferente do ser ou estar criança, isto é, a questão geracional também se dá ao fato de que as categorias estruturais da sociedade já estão postas; logo, não necessariamente, conseguimos ter infâncias protegidas e cuidadas a partir do olhar humanizador, ou pela legislação vigente que garante direitos às crianças. Claro, todas as crianças têm infâncias, mas não necessariamente uma infância protegida ou cuidada, de direitos.

Acerca desse olhar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009a), trazem pontos importantes; entre eles, a questão das interações e da brincadeira. Talvez, por isso, a Educação Infantil seja tão defendida por nós: ela contempla uma etapa importante na vida da criança que diz respeito, justamente, ao brincar e ao interagir.

Acreditamos tratar-se de um embate pedagógico o momento em que somos encaminhados para a direção do livro didático, apostilamento e métodos tradicionais, em que as crianças terão que dar conta dos conteúdos de forma apressada, antecipando, assim, conteúdos do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Em que, por vezes, acabam não tendo suas infâncias respeitadas, pois novamente prevalece o olhar adultocêntrico. Nesse contexto, como as crianças vão ampliar seus repertórios? Sabemos que para que isso ocorra elas precisam fazer as próprias criações a partir das explorações e das descobertas mediadas pelos(as) professores(as). E, para tanto, precisam estar em contato com a natureza, com o mundo real, com a vida cotidiana e com diversas possibilidades – o que é contraditório, se utilizarem apenas o livro didático ou apostilamento como aporte pedagógico.

Diante da atual situação, em que decisões são impostas sem a abertura para a discussão, sem que a nossa participação – de educadores e educadoras – seja considerada, é impossível não pensarmos em Freire que deixa claro, em seus escritos, que é preciso trabalharmos o conhecimento, a partir das especificidades de cada um(a), da cultura e visão de mundo, pois, para atribuir significados ao que é ensinado e compartilhado, é fundamental considerarmos o meio no qual a criança está inserida, assim como o que ela está vivendo e sentindo.

Preocupar-nos com essas questões é essencial para não cairmos na mesmice de uma educação tradicional, uma vez que, imposta, segue o modelo bancário, tão criticado por Freire (2015), pensador com o qual concordamos, já que, muitas vezes, vemos o extrato de tal modelo bancário em pareceres, atividades que só cumprem protocolos, pois não há uma identidade da criança, em que “tudo precisa ser bonito”, total produção docente e não da criança.

Instigarmos a vontade de aprender das crianças de modo natural, espontânea, bem como proporcionarmos e fomentarmos a sua socialização com os pares, é primordial para o seu bom desenvolvimento, por isso, a relevância em “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 27) se faz tão necessária.

É preciso cuidarmos e educarmos as crianças sem tirar-lhes a liberdade de serem atuantes *no e com o mundo*. Em relação a esses cuidados, a professora Lica³ (BARBOSA, 2010), aponta o porquê da separação de creche e pré-escola, bem como a ideia da continuidade, ou seja, a atenção na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, evitando o corte brusco que frequentemente ocorre, e também, a antecipação para a pré-escola de processos pertencentes ao Ensino Fundamental. Assim, na Pedagogia da Infância compreendemos que toda e qualquer ação educativa exige considerarmos as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância.

Em seu verbete, a professora Lica (BARBOSA, 2010) coloca que o pensar sobre as infâncias, trazido na DCNEI (BRASIL, 2009a), veio justamente para possibilitar a desconstrução de conteúdos rígidos, por meio dos quais, erroneamente, as crianças recebiam, por exemplo, “folhinhas” com a instrução de que todas deveriam pintar uma flor com caule verde e a rosa vermelha, ignorando todas as outras probabilidades de criação e expressão e realmente proporcionar espaço ao protagonismo infantil e pertença.

Destacamos que instruções como essas tolem as crianças, pois tiram delas lugar e espaço para o protagonismo, ao desconsiderá-las enquanto participantes do mundo que precisam expressar a criatividade de forma natural – a qual, por vezes, nós, educadores e educadoras, acabamos impedindo/limitando.

Ainda para a pesquisadora, a Pedagogia da Infância admite como pressuposto básico, a criança como participante de direitos (a provisão, a proteção e a participação social), com base na *Convenção dos Direitos das Crianças* (1989). Nessa perspectiva de afirmação das crianças como participantes de direitos, necessitamos de uma definição de indicativos pedagógicos que possibilitem a elas a experiência da infância, de modo a fazer parte de projetos educacionais (propostas pedagógicas) constituídos na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores(as)).

No Brasil, a elaboração teórica acerca da Pedagogia da Infância teve seu início logo após a aprovação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica – Constituição Nacional (1988) e LDBEN (1996). As discussões sobre as especificidades de uma Pedagogia da Educação Infantil sedimentaram os princípios daquilo que seria, posteriormente, instituído como Pedagogia da Infância.

³ Chamamos desta forma carinhosa a Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa, orientadora desta tese.

Assim, a preocupação com a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais tem pautado nossos estudos, maravilhando-nos com a relação entre a teoria e a prática, ou seja, a práxis, pois percebemos o quanto avançamos, bem como as possibilidades de prosseguir, ainda mais nas nossas instâncias de luta e construções pela Educação Infantil.

Na Educação Infantil tudo pode ser processo de ensino, conhecimento e aprendizagem, desde que se tenha intencionalidade pedagógica – a alimentação, o cuidar, o educar, as interações e as brincadeiras – são constantes aprendizagens, mas, para saber sobre isso, é preciso conhecermos o processo, portanto, nossa formação inicial, mas, principalmente, a continuada é primordial ao encontro de percursos contemporâneos.

A obra *Pedagogia da autonomia*, de Freire (2015b), ajuda-nos a refletir, a partir dos vinte e sete saberes elencados pelo autor, o quanto é desafiador ser professor(a) e importante esse papel no desenvolvimento dos saberes das infâncias, ou seja, das crianças, suas singularidades e culturas, pois trata da importância do diálogo e da escuta para que possamos possibilitar o que é de direito das crianças.

Embora Freire não tenha escrito um livro dedicado exclusivamente às infâncias, elas estão presentes em toda a sua obra, em que ele aborda as classes populares e o encontro entre classes. Muito de sua trajetória é apresentada na obra *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2015a), na qual o autor, durante seu exílio, busca memórias da própria infância, traçando um paralelo com a sua formação.

Então, narrando as tramas, juntando o olhar do menino e do homem, Freire se debruçou sobre sua infância, atribuindo a este exercício um caráter de curiosidade. Logo no início do livro, Freire (2020) afirma que os olhos com os quais agora revê talvez não sejam olhos com os quais viu aquele momento, mas, ao rememorar seu caminho nas dezoito cartas compiladas, lê a realidade sendo leal ao tempo histórico que se passava quando escreveu sobre o vivido. E, ao repensar o que viveu, explana o surgimento da consciência de um educador (BONA *et al.*, 2021, p. 16).

Em *Freire mais do que nunca*, o professor Walter Kohan (2019) expõe a infância desse autor, abordando o encontro de Freire com a própria infância; o autor relata a trajetória do patrono da educação: como ele a viveu; o modo como se alfabetizou; a maneira como se deu seu letramento – sua escrita embaixo das mangueiras, utilizando gravetos no lugar do lápis.

[...] foi o momento preciso em que me alfabetizei, com meus pais, à sombra das árvores do quintal da casa em que nasci [...] em primeiro lugar eles me alfabetizaram partindo de palavras minhas, palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles. Você

veja como isso me marcou, anos depois. Já homem, eu proponho isso! No nível da alfabetização de adultos, por exemplo. [...] o meu giz, nessa época, eram gravetos da mangueira em cuja sombra eu aprendi a ler, e o meu quadro-negro era o chão (FREIRE, 2014, p. 30).

Freire, segundo Kohan (2019), descreve a infância a partir de uma ideia cronológica, por meio da qual vão sendo feitos todos os movimentos da vida. E assim, Kohan (2019) vai nos trazendo trechos da história de Freire, enfatizando os percalços de uma infância difícil, como na passagem em que Freire relata experiências vivenciadas com seus amigos(as) menos afortunados, “também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer” (FREIRE, 2001, p. 40). Esses relatos significativos induzem-nos a pensar como podemos nos reinventar a partir das nossas infâncias, logo:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p. 43).

Freire desenvolve seus estudos a partir de uma perspectiva humanitária e de emancipação; ele analisa as infâncias de forma não geracional, considerando-as, sobretudo, como processo contínuo. Tal entendimento baliza a discussão sobre o corte no processo de desenvolvimento das infâncias, quando essas passam a ser divididas em etapas, ou seja, em períodos que demarcam mudanças dos(as) participantes.

Em relação às infâncias, essas mudanças são demarcadas de forma brusca, a partir do momento em que elas se transportam de uma etapa para outra: da pré-escola e Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais; do Ensino Fundamental-Anos Finais para o Ensino Médio; da infância para a adolescência e da adolescência para a vida adulta.

Para Freire (2015) a nossa infância ocorre em todos os momentos; contudo, por vezes, acabamos deixando-a de lado, por questões que comumente fogem de nosso entendimento. Logo, pensar na infância pelo olhar geracional (ignorando o conceito de infâncias) justifica a ideia equivocada de que não é necessário ter qualificação para atuarmos na área da Educação, para atender crianças e estudantes. A busca de Freire (2015, p. 41), sua necessidade de indagar na sua infância, pode também significar a abertura de uma nova infância na relação de educadores e educadoras com sua infância: “Voltar-me sobre minha infância remota é um ato de curiosidade necessário”.

A partir de Freire, percebemos que ele compreende as infâncias de modo que não se trata de um processo que possa ser demarcado e tampouco roteirizado: ele é um processo

individual e contínuo que precisa ser aceito e respeitado, constituído na interação das diferentes subjetividades e das condições concretas de existência; “infância cronológica não é falta, mas presença em seu presente” (KOHAN, 2019, p. 167). Assim, sendo esse um processo complexo e contínuo, exige, para que possamos dar conta, estudos e formações permanentes.

Em *Pedagogia da indignação* (FREIRE, 2000), leitura que tem pautado diálogos com nossos pares, o pensador, ao se referir às infâncias, aborda – por meio de uma reflexão – a ideia do limite e da liberdade, fazendo uma relação de equilíbrio entre o limite do amor, tratando justamente da humanização, ou seja, olharmos para as crianças por meio do diálogo e da escuta.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a ‘tirania da liberdade’ em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. [...] Mas, a mim me dá pena também e preocupação, igualmente, quando convivo com famílias que vivem a outra tirania, a da autoridade, em que as crianças caladas, cabisbaixas, ‘bem-comportadas’, submissas nada podem (FREIRE, 2000, p. 34-36).

O autor, a partir de sua narrativa, confessa sentir certa pena dos familiares (pais, mães, responsáveis) muito autoritários(as), que acabam, em virtude dessa postura rígida, deixando as crianças cabisbaixas; da mesma forma, sente pena daqueles(as) que deixam seus(as) filhos(as) soltos(as) demais. Para Freire (2000), é preciso sabermos equilibrar liberdade e limite. Assim como o autor, entendemos que esse equilíbrio é fundamental para a Pedagogia da Infância, revelando-se como o suprassumo das nossas gerações.

Esse equilíbrio (liberdade e limite, fundamentados no amor, diálogo, escuta) pode ser observado, por exemplo, nos dias que sucedem os finais de semana, quando os(as) familiares e responsáveis deixam as crianças nos espaços escolares – escolas de Educação Infantil – e comentam que ali, com o(a) professor(a) os(as) filhos(as) comem frutas, mas em casa não; a partir desse exemplo, justificamos por que defendemos e consideramos fundamentais os espaços pedagógicos e profissionais qualificados para atuarem nessa etapa tão importante na construção de identidade da criança.

Diante disso, constatamos: Que bom que as crianças estão conosco, porque sabemos a importância do equilíbrio para elas e, conseqüentemente, para a vida em sociedade, para isso, claro, precisamos estar qualificados(as). Além disso, Freire (1996, p. 28-29) comenta, “como professor crítico, sou um ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente

repetir-se”. Assim, a partir do que o autor nos traz, mudanças e aceitação ao novo, bem como estar em constante atualização é fundamental, pois apenas repetições do que aprendemos em outros tempos e, que sim, foram importantes para tais momentos, não necessariamente dão conta do contemporâneo.

Nos espaços de educação qualificada, as crianças recebem cuidados e participam ativamente das interações; são princípios, direitos e deveres vivenciados na prática. Nós, professores e professoras, sabemos o quanto é desafiador estar com 10, 12, 15 ou 20 crianças compartilhando o mesmo espaço e, ainda assim, conseguimos praticar/aplicar o equilíbrio defendido por Freire, voltado para as infâncias por meio do diálogo, da escuta, do acolhimento, da pertença, do respeito e da humanização. Pois,

[...] quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 1996, p. 27).

Dessa forma, o limite e a autonomia estão diretamente ligados, já que, segundo o autor, envolvem liberdade democrática; contudo, a liberdade não deve ocorrer de forma licenciosa e tampouco autoritária. Com isso, as infâncias se desenvolvem em um contexto de respeito a si mesmas e, conseqüentemente, aos(as) outros(as).

Embora Freire nos ensine tanto sobre a educação transformadora, emancipatória, de inserção de todos e todas suas contribuições ainda não estão presentes nos espaços educacionais como acreditamos e defendemos. É importante termos o olhar sensível para as infâncias; e a Educação Infantil, enquanto seu espaço de acolhimento, por vezes, tem falhado nisso. O diálogo, a interação, a escuta, a amorosidade, a humanização, a inserção; compreendermos a leitura de mundo das crianças, de suas infâncias; sabermos de suas origens, do modo como vivem, em tudo isso está Freire, contudo, não é incomum ouvir dos(as) colegas de profissão “mas a gente não curte muito Paulo Freire”. Quando ouvimos isso, costumamos brincar: “pega só o lado da humanização que já está ótimo”. Afirmamos isso, pois:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (FREIRE, 1987, p. 30).

Termos um olhar mais humanizado para as infâncias não é uma questão de gostarmos ou não do legado de Freire, mas de gostarmos da humanidade, principalmente, quando ela se encontra no início de sua formação, ou seja, nossas crianças. A educação transformadora visa desenvolver cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres e, sobretudo, humanos, ou seja, Educação Integral.

A (re)leitura e a prática dos ensinamentos do patrono da educação abrem outras possibilidades para pensarmos, inclusive, o contexto de avaliação. Por vezes, não no processo da Educação Infantil, mas em outras situações, acabamos exigindo que as crianças ajam todas da mesma maneira, sem considerarmos suas especificidades. O que nos leva a pensar: Que concepção de Infância se entende a partir daquela criança, participante enquanto sujeito social? Trazermos para o diálogo provocações a partir dos estudos sobre Freire é nosso modo de instigar e mobilizar os espaços pedagógicos, junto aos pares, e assim contribuímos para que, de fato, haja uma educação transformadora, humanizadora e emancipatória.

Outro ponto importante a partir da perspectiva das infâncias, a leitura de mundo, por ser tão particular, representa grande desafio na prática – como fazemos esta tradução: da leitura de mundo das infâncias para a leitura de mundo adulta? –, ela está presente no Referencial Curricular Gaúcho (CEED, 2018), na BNCC (2017) por meio da segmentação, seriação das faixas etárias; contudo sempre nos provoca, exigindo a ressignificação de uma prática. Diante disso, a nossa sensibilidade em relação à leitura de mundo das crianças é primordial, porque quase sempre somos impelidos a partir do nosso ponto de vista com os pequenos e as pequenas, e isso tem atrofiado, inclusive, os processos de desenvolvimento infantil – fato preocupante, pois, ao ignorar a leitura de mundo deles(as), tolhemos o espaço para seu protagonismo e processo de aprendizagens inerentes ao ser criança, prevalecendo o olhar do adulto.

Desse modo, quando não fazemos as conexões pedagógicas – distinguindo a minha leitura de mundo da leitura da criança –, acabamos impondo-lhe um determinado modelo e impedindo o diálogo entre as diferentes perspectivas (infância/adulto). A interação das crianças com seus pares é importante, estando, inclusive, assegurada pela legislação, é por meio dessa interação (entre as infâncias) que nós, sensíveis e cautelosos(as), podemos observar e compreender os modos das crianças narrarem seu próprio mundo, bem como o que observam e entendem do mundo adulto que as cerca.

Sabermos observar e interceder essas interações é desafiador; é também o diferencial para a tradução e interação dessas diferentes leituras. Por isso, ter professores e professoras capazes de mediar o processo de interação das crianças, desde os bebês até as maiores, é de

grande valor; mas, para isso, precisamos nos humanizar e, sobretudo, estarmos qualificados(as) para atender tais demandas.

Quando convivemos com as crianças, podemos observar o quanto elas são independentes; contudo, precisamos entender que não podemos ler o mundo delas trazendo o nosso ponto de vista como fim; devemos estar abertos para transformarmos nossa forma de vermos o mundo por meio do seu olhar e não o contrário.

O processo das infâncias é um ponto discutido e complexo. Certa vez, em um dos acompanhamentos pedagógicos que fizemos, havia uma criança que reproduzia o seu mundo por meio de uma boneca, nós – educadoras e educadores –, a partir da nossa cultura e visão de mundo, induzidos(as) por questões cotidianas e sem aprofundamento, fomos levados(as) à interpretar a sua interação de forma equivocada, uma vez que ela simplesmente reproduzia uma visão particular de mundo; e nós, compelidos(as) por nossa visão adultocêntrica, acabamos por rotulá-la com um olhar negativo.

O processo de transição, seja no contexto pessoal ou profissional, é marcante na vida do ser humano. Dizemos isso embasados em estudos e em nossas experiências de vida. No que diz respeito à educação, entendemos que há certo ponto histórico trazido e, por vezes, realizado nos dias atuais acerca do processo de entendimento e construções, por meio do qual, em relação aos reflexos de uma questão histórica do que seria letramento e alfabetização e do que seria escolarização, seguimos com a mesma ideia que se tinha antes de 1996, época em que, a partir de uma determinada idade, ao ingressar na escola, iniciava-se letramento, alfabetização e escolarização de modo mais estruturado e, a contemplar “isso tudo” em um único ano. Nesse sentido, há uma tendência de sustentarmos um modelo fixo e conteudista – o modelo bancário, em que “A concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p. 68).

A Educação Infantil pretende justamente proteger as infâncias – a partir de 1996, fazendo parte da primeira etapa da Educação Básica mais especificamente de 2009 para cá –, pois traz a questão do cuidado e do educar, lado a lado, das brincadeiras e das interações; ações que, por vezes, são entendidas/aplicadas de uma forma simplista; é por esse motivo que Freire precisa estar muito presente na Educação Infantil: porque seus ensinamentos apontam para a prática da escuta, do diálogo e da humanização. Posto que:

[...] quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade, se está alienando-a de sua capacidade de construir

conhecimento [...] porque o ato de conhecer é tão vital como comer ou dormir e eu não posso comer ou dormir por alguém (FREIRE, 2007, p. 15).

Se pegarmos alguns dados de pesquisas do IBGE (TODA MATÉRIA, 2022), de 1990 para cá, por exemplo, identificamos que a expectativa de vida aumentou, logo, vamos passar mais tempo neste mundo. E onde esses anos aumentam: no início ou no final da vida? Ou seja, não há aumento do tempo de infância. Essas novas perspectivas somam-se à necessidade de transpor ideias advindas de um processo histórico, no qual letramento, alfabetização e escolarização teriam que acontecer ao mesmo tempo, ocasionando, diante da frustração, um processo de terceirização, no qual o(a) profissional da educação transita, em sua prática, pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental; e a criança e o(a) estudante, no meio disso, acabam não sendo letrados(as) nem alfabetizados(as). A culpa é de quem? Cria-se um impasse e, em meio a isso, crianças e estudantes são “jogados(as)” de um lado para o outro entre os(as) professores(as). O que precisamos de fato é saber quais são as especificidades de cada etapa.

Desse modo, não podemos esquecer a relação dos processos pautados na possibilidade da Educação Integral, em que, por meio dela, há necessidade de relações entre as etapas, ou como destacamos a ideia da docência numa perspectiva de responsabilidade compartilhada, ou, ainda, na fala de João Formosinho (2016, p. 99), “as pedagogias participativas”, isto é, do individual para o coletivo. Ao questionarmos como são feitas as aproximações entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, precisamos ter em mente que elas não são uma quebra e não precisam, portanto, serem conduzidas como uma ruptura, reforçando a ideia de que o espaço educacional é um mal necessário; em outras palavras, não seria um processo de disciplinamento com olhar punitivo. Então, abrimos espaço para perguntarmos o que impede o processo de ensino e aprendizagem de ser prazeroso?

Recorremos a Snyders (1993, p. 3) para refletirmos sobre essa resposta:

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...] pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas [...] Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.

E, acreditamos que a resposta, está em Freire, para o qual a educação teria que ser transformadora, humanizada e pautada no diálogo. Ele abordou as infâncias, inclusive, a partir do eixo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fazendo aproveitamento de todo o contexto sobre a Educação desses(as) participantes, cuja metodologia, voltada para a alfabetização, foi desenvolvida a partir do conhecimento de mundo desse público; mostrando que é possível

ensinar e construir dessa forma; considerando seus contextos, realidades, demandas, necessidades e interesses.

Há um equívoco, comumente propagado, de que na Educação Infantil a criança não pode aprender a ler nem escrever; a criança não só pode, como deve aprender, de forma natural, mas sem antecipar conteúdos do Ensino Fundamental-Anos Iniciais – há entendimentos equivocados em relação à aprendizagem na e da Educação Infantil e conteúdos antecipados na Educação Infantil de modo linear. Portanto, vemos como importante a necessidade de equilibrarmos e, ao mesmo tempo construirmos com as crianças a partir do que elas apresentam e desejam. Para isso, nós professores e professoras temos que refletir sobre as possibilidades de dar condições de aprendizagem, a partir de questões prazerosas e com sentido.

Então, ao falarmos sobre Educação Infantil notamos ser fundamental também viver esse processo para entendermos o que acontece na Educação Infantil. Já que, de acordo com Freire (1996, p. 25) “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado”.

Em relação a isso, exemplificamos com o Programa União Faz a Vida (PUFV) (assessorado pela pesquisadora há mais de oito anos nas habilitações) e, juntamente com demais colegas, dividimos preocupações por meio do diálogo, porque somos desafiados(as) sempre; por exemplo: Como desenvolvemos projetos com um bebê de quatro meses? Como é que ele fala? Sim, ele fala; os bebês também se comunicam, não a partir da fala propriamente, mas por meio de uma linguagem não verbal.

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. Aprender é, de início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados. Não existe aprendiz que não seja ‘egiptólogo’ de alguma coisa. Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos ou de hieróglifos (DELEUZE, 2003, p. 4).

Em virtude desses desafios, muitas das formações, das habilitações, são feitas nos espaços pedagógicos ou espaços de aprendizagens – Escola de Educação Infantil⁴ – conceito explorado em nossos estudos, pois, compreendemos a Escola de Educação Infantil como espaços de aprendizagens, nos quais as crianças expressam suas vivências e suas práticas.

⁴ Chamamos de espaços de aprendizagens, e não sala da Educação Infantil, por entendermos este último como um processo de escolarização dura, o qual não dialoga com a Educação Infantil; assim trazemos, no escrito, espaços de aprendizagens e vivências.

Entendemos que se não houvesse tanta resistência em observar e contribuir no desenvolvimento dessas infâncias, a partir das provocações de Freire, nós não estaríamos hoje nos debatendo para resolver os percalços advindos de uma educação tão inflexível na Educação Infantil, claro, sabemos e reconhecemos os avanços que esta etapa de ensino teve e continua tentando avançar, mesmo que, por vezes, vemos e percebemos os retrocessos ocorridos por meio de algumas legislações. Ainda que, por um lado, sejam válidas as avaliações no Ensino Fundamental, isso não pode fazer da Educação Infantil um processo severo, no qual o(a) pequeno(a) estudante seja cobrado(a) rigidamente e mecanicamente para estar preparado(a) para quando ocorrer o processo de transição entre uma etapa e outra de tais processos avaliativos.

A esse respeito, Deleuze (2006, p. 238) pontua que “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro”, e, para o autor, o processo do aprender é fundamental, sem ele, o saber por si só é vazio.

E se o que importa é o processo, vale mais viver o acontecimento do que efetivamente aquilo que se adquire com essa passagem. Então, como e qual o sentido de se quantificar o acontecimento aprender? Pobre pedagogia, que se perde em querer quantificar o quântico, a ruptura, o inquantificável... Seria necessário inventar um tempo particular para a aprendizagem. O presente de encarnação, por exemplo. Estou aqui, nesta sala e, enfim, compreendo! É isso aí. Meu cérebro difuso por meu corpo: isso se encarna. Quando não é este o caso, quando não entendo nada, eu me desmancho no lugar, desintegro-me no tempo que não passa, fico como poeira e o menor sopro me dispersa (GALLO, 2012, p. 5).

O processo natural, mas com planejamento, de transição para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais faz-se necessário porque nele a prática e a vivência das crianças são respeitadas; nele transições diárias ocorrem com adultos e crianças. Isso não implica, certamente, o(a) professor(a) ter de fazer 20, 30 planejamentos, mas em entendermos como ocorre a prática desse processo, considerando, inclusive, o interdisciplinar, o integral. São questões pautadas pela legislação, que nos provocam a pensar na formação integral das crianças, tornando a prática e a teoria tão necessárias quanto inseparáveis.

A educação, por se tratar de um processo contínuo, não é estática, e para dar conta dela temos que pensar nas nossas práticas a partir do que conhecemos, daquilo que estudamos: na formação inicial, permanente e continuada, pois nós, ora aprendentes, ora ensinantes, devemos lembrar das palavras da personagem Lori ao seu professor Ulisses: “aprendo contigo mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar”; conforme Gallo (2012, p. 1) nos traz, ao comentar a obra *Uma aprendizagem, ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector (1990, p. 157).

A Educação Infantil é complexa, contudo, costuma ser narrada como algo simplório – “é só cuidar de crianças” – na fala comum, pois algumas complexidades estão em viver e possibilitar, de fato, pontos da Educação Infantil, bem como são poucas as discussões, por exemplo, acerca das especificidades distintas dessa etapa tão importante na vida dos pequenos e pequenas, assim, precisamos reconsiderar suas singularidades ao ponto de discuti-las e principalmente garantirmos o que é delas por direito. Em virtude disso, somando-se aos nossos estudos, observações e práticas, isso tudo desencadeou a necessidade de pesquisar sobre a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Por várias vezes ouvimos, inclusive, em contextos familiares, “bom, agora vai terminar a brincadeira e você vai estudar de verdade”. Falas como esta nos conduzem à ideia de que a Educação Infantil é apenas um espaço para brincadeiras, como apenas um modo de entreter crianças, jamais de aprendizagens. Essa ideia está igualmente relacionada às infâncias. Por isso, acreditamos e lutamos para que haja diálogo, estudo e prática no processo de formação.

Freire imprime muita força, por meio de sua práxis; com isso enfatizamos que se nós entendêssemos e praticássemos mais os ensinamentos desse estudioso da educação, muitas situações, enfrentadas atualmente em nossa sociedade, seriam evitadas. Além deste autor, certamente muitos outros(as) dialogam com suas ideias, pois educação é isto: um processo de desenvolvimento humanizador.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a trajetória da Educação Infantil é constituída por diversas ações: em 1971, com a Lei nº 5.692, a Educação Básica, antes de quatro anos, foi estendida para mais quatro, tornando-se obrigatória em todo o país; enquanto o Ensino Fundamental foi destinado aos(às) estudantes de sete a catorze anos. Entretanto, a aplicabilidade da lei não impediu que um terço de crianças e adolescentes, desta faixa etária, ficasse fora da escola, tendo em vista que “a baixa qualidade do ensino, aliada à falta de vagas nas escolas, em algumas regiões do país, são as maiores responsáveis por esse fato. A repetência e a evasão são uma constante na escola brasileira” (KRAMER, 2007, p. 18).

Tal situação, para a autora, agravou-se quando foi observado o atendimento destinado à população infantil de zero a seis anos, para a qual as iniciativas públicas, até a década de 1970, foram destinadas somente para fins médicos e assistencialistas, considerando-se tal atendimento suficiente para esse grupo social. A partir de 1970, passam a ser atendidos também como alunos, prioritariamente aqueles(as) que tinham entre quatro e seis anos,

porém, devido à falta de seguridade, por força de lei, e de investimentos, não houve uma adesão em extensão, tampouco qualidade no atendimento educacional para este grupo. Assim, a Educação Infantil permanecia tendo que se manter com pouco ou nenhum investimento, o que culminou, a partir de 1970, em uma crescente repetência e evasão escolar advindas das classes populares.

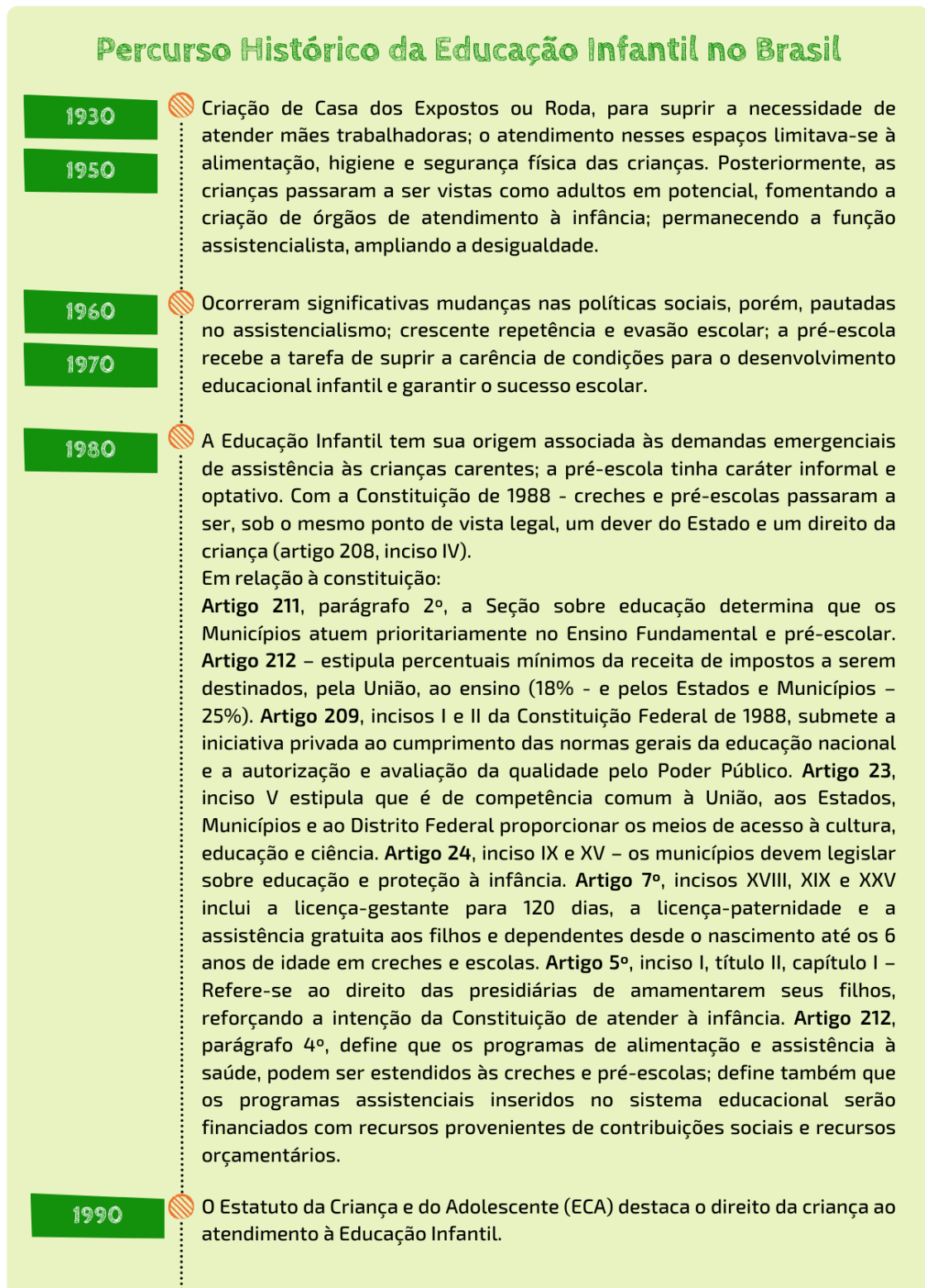
Esse modelo de educação estendeu-se, ainda que de modo disfarçado, até a década de 1990, quando fica definido pela Constituição, conforme pontua Kramer (1987, p. 32):

[...] a responsabilidade do Estado para a educação de crianças de zero a seis anos em creches e pré-escola (artigo 208, inciso IV), e também o direito dos trabalhadores (homens e mulheres) à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 6 anos de idade em creches e pré-escola (artigo 7º inciso XXV).

A partir do exposto e com base nos apontamentos do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)⁵, é possível elencarmos uma série de ações que configuram o percurso da Educação Infantil no Brasil, conforme Figura 3, a seguir:

⁵ A plataforma AVAMEC é um ambiente colaborativo de aprendizagem que nos permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio educacional a distância ao processo ensino-aprendizagem (PLAFORMA AVAMEC, 2020).

Figura 3 - Percurso histórico da Educação Infantil no Brasil





Fonte: Adaptado AVAMEC (2021).

Como resultado das mudanças impulsionadas pela CF (1988), políticas públicas voltadas para as infâncias passaram a fomentar debates, sobretudo, no campo de pesquisa educacional, que visa à equidade e à autonomia das crianças, contribuindo, desse modo, para a construção de uma sociedade mais empática e participativa.

Por meio da CF de 1988, o atendimento em creches e pré-escolas concretiza-se como direito das crianças, e a Educação Infantil é reconhecida como dever do Estado. Esse ordenamento exigiu a participação de diferentes movimentos sociais e a luta dos profissionais da área para garantir tal condição de educação. Por esse histórico e pelo fato de, por muito tempo, essa etapa ter tido o caráter assistencialista, higienista ou preparatório, o que o próprio termo creche conota, ocorreram práticas automatizadas nos espaços educacionais.

Muitos dos locais de cuidado com bebês e crianças pequenas restringiam-se às “mães crecheiras” e começaram a ser realizados por profissionais desabilitados para o exercício da profissão. Em contraponto, as DCNEI (BRASIL, 2009a) nos apontam para a necessidade de a *Educação Infantil assumir sua função social, política e pedagógica*. Além disso, o mesmo documento, em caráter mandatório, destaca que a Educação Infantil deve ser ofertada em estabelecimentos educacionais e por profissionais com habilitação para o magistério, ensino superior ou médio.

Contudo, são muitos os entraves nessa luta pela democratização da educação: disparidade em relação à valorização e à real situação dos(as) infanto-brasileiros(as); pouco investimento e mau uso de verbas destinadas à educação.

Na década de 1990, por meio da Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), nasceu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, com ele, as diretrizes municipais de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, o Conselho Municipal, o Fundo Municipal e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, atribuindo aos municípios a responsabilidade pela infância e adolescência; assim, o ECA apresentou-se como uma possibilidade de resposta aos anseios da sociedade por melhores políticas públicas sociais, no que tange ao cuidado com esta faixa etária. Nesse percurso, observamos que a Educação Infantil foi palco e instrumento de estigmatização da população de baixa renda, que se via excluída de sua condição de cidadão/cidadã de direitos.

É importante salientarmos que, para além dos cuidados, “o trabalho realizado no interior dessa escola deve ter a qualidade necessária para que possa com efetividade beneficiar as crianças, aspecto que podemos melhor aprofundar a partir das contribuições provenientes da sociologia, da psicologia e da antropologia” (KRAMER, 2007, p. 19). Já que,

A nova Carta Constitucional reconhece o dever do Estado de oferecer creches e pré-escolas para todas as crianças de 0 a 6 anos. No entanto, a fim de que esse reconhecimento se transforme em realidade, fazendo com que a educação pré-escolar se torne verdadeiramente pública, é necessário que haja legislação e recursos específicos, estabelecidos não só pela nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, mas também pelas Constituições Estaduais (KRAMER, 2007, p. 18).

Em virtude disso, Kramer (2007) nos traz, ainda, a importância da ampliação de oferta de educação qualificada para crianças de zero a seis anos, pois somente deste modo será possível garantir o acesso e a permanência das crianças no espaço escolar, onde eles(as) poderão ser acompanhados em seu desenvolvimento pleno.

A partir de uma análise crítica dos estudos e das discussões correntes na sociologia, é possível definir o papel que atribuímos à escola na sociedade brasileira, como concebemos as crianças e os adultos que com elas trabalham, e de que forma situamos nossa própria proposta pedagógica. Entendemos que a escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas, simultaneamente, ela não tem o mero papel de conservar mecanicamente essa sociedade (KRAMER, 2007, p. 19).

É, portanto, uma das importantes funções dos espaços escolares contribuir ativamente para a transformação da sociedade por meio e *com* as crianças. Ao levarmos em consideração este como um espaço democrático, nele poderemos mediar um diálogo entre as diferentes realidades brasileiras. Para Kramer (2007), a Educação Infantil, sobretudo, no que diz respeito às crianças de zero a seis anos, não tem como fim preparar didaticamente as crianças para o Ensino Fundamental, porque sua função não é compensatória.

Kramer (2006) afirma que “Os discursos do MEC sobre a educação pré-escolar datam da segunda metade dos anos 70 e estiveram relacionados ao ideário da educação compensatória (pareceres do Conselho Federal de Educação)”. A autora também pontua, a este respeito que

[...] O Mobral foi convidado a – como órgão do MEC – implementar a educação pré-escolar nesta linha ainda em 1980. [...] Mas o Mobral modernizou ou atualizou o seu discurso, incorporando a crítica. Logo em seguida (já no final de 1981) o Mobral não mais falava em compensação de carências. Tal como o do MEC, o discurso era o de que a educação pré-escolar tinha objetivos em si mesma. [...] É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível. Hoje, então, apenas 10% das 25 milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos (das quais cerca de 16% são crianças de 4 a 6 anos) recebem algum tipo de atendimento, incluindo-se aqui dados da rede privada e das iniciativas de órgãos de assistência social (KRAMER, 2007, p. 18).

Assim, educação pública gratuita, para todos e todas, cujo foco para crianças de zero a seis anos pudesse ser reconhecido, iniciou somente no final da década de 1980, quando o direito das crianças de zero a cinco anos foi validado pela CF de 1988; sendo dever do Estado e direito da criança, conforme nos mostra o art. 208, inciso IV, da LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Esse documento nos evidencia a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica. Com isso, a legislação descaracteriza a ideia de assistencialismo das

creches, prevalecendo aspectos de desenvolvimento social, político e pedagógico, como anteriormente abordado.

Nesse âmbito de reorganização do sistema educacional, surgiu o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), elaborado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Fundamental e Coordenadoria de Educação Infantil, documento de caráter não mandatório, composto de referências e orientações com o objetivo de apontar condições adequadas de atendimento qualificado para as crianças brasileiras; nesse documento é destacada a necessidade de garantir “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.” (BRASIL, 1999, p. 13).

Em 1998, o governo criou o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) (BRASIL, 1998) – disposto em três volumes: Volume 1 – Introdução; Volume 2 – Formação pessoal e social; Volume 3 – Conhecimento de mundo, que tinha como principal objetivo integrar, cuidar e educar no trabalho pedagógico com crianças de zero a seis anos de idade. Esse documento serviu como subsídio para o credenciamento e o funcionamento das Instituições de Educação Infantil, bem como orientou a estruturação dos currículos a serem adotados por elas. – apresentam conceitos importantes acerca da nova concepção de criança, infância e direito à educação, tais como o educar, cuidar, brincar e as relações entre creche e comunidade, enfim, o atendimento à infância.

Em relação aos RCNEI (BRASIL, 1998), Carvalho e Guizzo (2018, p. 779) apontam “a presença de um currículo prescritivo por idade (dividido entre creche e pré-escola), no qual são privilegiadas áreas de conhecimento”. Ou seja, como nos colocam os autores, voltado para disciplina, concentração e produtividade das crianças.

Assim, no final da década de 90, os documentos acerca da EI buscaram evidenciar a relevância da brincadeira e da ludicidade como formas de expressão, comunicação e possibilidade de criação infantil, devendo, por isso, serem conservadas e viabilizadas nas escolas de Educação Infantil e nos espaços de aprendizagem.

O RCNEI (BRASIL, 1998), de acordo com Corrêa (2003), mesmo com críticas acerca do ponto de vista político, representa um ganho significativo que possibilitou uma compreensão mais abrangente sobre os direitos das crianças e as especificidades no atendimento educacional a essa faixa etária.

Logo após, no ano de 1999, na Resolução nº 1 (CNE, 1999) e Parecer CNE/CEB nº 22 (BRASIL, 1998), foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), por meio do Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009a), do Conselho Nacional de

Educação, que discorrem sobre o fazer pedagógico dos espaços de Educação Infantil, em todo o país, até os dias de hoje.

Já nas DCNEI (BRASIL, 2009a),

as diretrizes evidenciaram um avanço em termos de políticas curriculares, pois enfatizaram a autonomia das intuições, definem o cuidar e o educar como objetos centrais das propostas pedagógicas e atribuíram centralidade ao eixo das interações e brincadeiras como base do currículo da Educação Infantil (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p. 779).

Ou seja, colocando a criança no centro da proposta curricular.

Já o Ensino Fundamental com nove anos de duração, conforme estipulado pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), art. 4, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo a estudantes entre seis e catorze anos. Conforme define a BNCC (BRASIL, 2017, p. 57):

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Esse é um desafio constante na e para a Educação Básica. Essa ruptura é impactante para o(a) educando(a) no que se refere à mudança de tratamento. Embora necessária e fundamental para o crescimento do indivíduo – enquanto ser aprendiz –, entendemos que a mudança, quando ocorre de maneira brusca, sem orientação ou preparação, gera traumas/dificuldades que impedem/travam o desenvolvimento saudável, criativo do(a) estudante, o que, conseqüentemente, atrasa ou até mesmo limita seu potencial. Consciente disso, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 58) regula que,

do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos estudantes, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos.

Tal ação visa possibilitar o(a) estudante como agente participante ativo(a) da sociedade, tendo em vista que se educa partindo da individualidade para o coletivo, ou seja, atribuindo significados para que possamos compreender e dialogar sobre o todo (por meio do

convívio social, dos impactos das ações políticas e econômicas). Além disso, no documento em questão também é apontado que

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. Ampliam-se também as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação, elementos importantes para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço (BRASIL, 2017, p. 58).

As crianças deparam-se com uma variedade de situações que envolvem conceitos e fazeres científicos, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas. “As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas” (BRASIL, 2017, p. 58).

Levantamos essa questão apenas como um apontamento, uma vez que nossa intenção é olhar para o espaço educacional e para todos(as) que fazem dele um lugar de ensino e de aprendizagem; é nesse espaço onde se reúnem participantes com um objetivo em comum (independentemente da forma como aplicam ou buscam tal propósito). Nele, o passo inicial pode e deve ser dado em direção a uma educação que todos(as) queremos: acolhedora e transformadora. Para isso, é preciso encontrarmos um meio de aproveitar o que já sabemos/identificamos, como:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza. As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 58-59).

Nosso papel, enquanto professores(as), é criarmos/oportunizarmos recursos que deem conta dessa demanda pedagógica, por meio da qual a criança é orientada a ser e agir no coletivo sem desconsiderar o seu processo. Mediarmos essa travessia requer que nos aventuremos/arrisquemos; não há zona de conforto ou segurança nos espaços de aprendizagens, na educação, na profissão professor(a), afinal não é possível estarmos “isoladamente” confortáveis estando rodeados(as) de situações desconfortáveis que impedem o avanço do processo educativo. Mas, a partir do nosso profissionalismo docente, podemos ressignificar e construir caminhos possíveis.

Nessa perspectiva:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo’ (BRASIL, 2010, p. 28; BRASIL, 2017, p. 61).

A esse respeito, temos o ciclo de alfabetização, conforme trazido pelo RCG (CEED, 2018, p. 8), como segue:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Foco central na alfabetização e letramento, ao longo dos 3 (três) primeiros anos, considerando ser um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção;

A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes a vida social.

Da mesma forma, é necessário que articulemos modos de ensinar e aprender na transição de uma etapa de ensino a outra, pois docente e educando(a) seguem em um processo de crescimento. Assim,

Ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos/participantes entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. Além desses aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das

propostas pedagógicas devem ainda ser consideradas medidas para assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, de modo a promover uma maior integração entre elas (BRASIL, 2017, p. 59).

A transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes, principalmente, da diferenciação dos componentes curriculares. Como vemos destacado o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010a, p. 20),

[...] os estudantes, ao mudarem do(a) professor(a) generalista dos Anos Iniciais para os(as) professores(as) especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais.

Em relação às mudanças pedagógicas na transição, Kramer (2006, p. 799) nos aponta que uma etapa é intrínseca à outra:

[...] a Educação Infantil é indissociável do Ensino Fundamental e a transição entre os ambientes escolares requer um diálogo institucional e pedagógico, dentro das escolas e entre as escolas. De acordo com as orientações, a entrada na escola não se pode constituir em um processo de ruptura com o processo anteriormente vivido, mas sim uma continuidade.

Tais afirmações vão ao encontro do que temos afirmado: a ruptura de aprendizagens entre a transição da Educação Infantil para a Educação Fundamental-Anos Iniciais compromete o desenvolvimento da criança, gerando, por vezes, consequências na vida dos pequenos e das pequenas, como pode ser observado em resultados levantados pelo MEC, na PNA (BRASIL, 2019b, p. 10-11): “No 3º ano a taxa de reprovação foi de 9,4%, e a de distorção idade-série foi de 12,6%, com aumento significativo nos anos seguintes. No 7º ano, mais de 810 mil estudantes matriculados nas redes federal, estadual e municipal estavam com dois anos ou mais de atraso escolar”.

O tempo das crianças é o tempo da ocasião, da oportunidade, dos instantes que o próprio desenvolvimento humano proporciona. As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o cronológico, do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que nós, os adultos.

Convém esclarecermos que de forma alguma devemos negar a dimensão universal do tempo, pois é evidente que ela se impõe pela necessidade de convivência social. Porém, o desafio está na necessidade de provocarmos rupturas na lógica linear de organização do tempo

na Educação Infantil, como forma de proporcionarmos às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional (BARBOSA, 2013).

Não há uma reflexão mais aprofundada em relação à intensidade da experiência temporal vivenciada pelas crianças durante a realização das propostas. Tal lógica de ensino, decorrente de uma forma de lidarmos com o tempo que tem como características a produtividade, a pressa, a fragmentação e o sentimento de ausência de tempo no cotidiano (BARBOSA, 2013), desconsidera as crianças enquanto produtoras de culturas infantis e interlocutoras ativas do processo educativo.

Assim, vivenciamos no contexto de vida coletiva das instituições educacionais uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientados pelo desenvolvimento de habilidades que devem preparar as crianças para o futuro, não vivenciando e experienciando questões do ser criança agora, mas, de certo modo, uma preparação para alguém vir a ser adolescente e adulto. É evidente que no processo estarão sendo desenvolvidas para suas vidas adultas, mas isso fará parte do dia a dia quando há propostas fundamentadas em uma Educação Integral. Isso significa que é necessário rompermos com o tédio da repetição, a partir da criação de um tempo que dê espaço às crianças (BARBOSA, 2006).

A partir dos conceitos históricos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais e seu processo, principalmente, a partir da LDBEN (BRASIL, 1996), em que a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, é possível refletirmos acerca das crianças pequenas e suas culturas, seus espaços e sua socialização fora de uma concepção “adultocêntrica”, uma vez que o distanciamento dessa visão torna possível o desenvolvimento de uma perspectiva sobre o processo de transição.

Consideramos, nessa perspectiva, que o aprendizado não é como um ato encerrado em si mesmo, “mas como um processo que abre portas para a cultura, a democracia, a solidariedade e a humanidade. A educação é uma porta para a cultura e para a democracia” (FORMOSINHO, 2016, p. 28). Assim, pensarmos a educação como uma possibilidade para a democracia é percebermos qual o lugar das crianças na e *com* a sociedade, identificando como participam desse processo. Incluindo, também, o trabalho pedagógico que prioriza o atendimento à criança em sua totalidade. O art. 11º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 6) orienta como devemos proceder quanto à elaboração do trabalho da Educação Infantil correspondente à etapa que antecede o Ensino Fundamental:

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

Partimos da concepção de que a educação é um processo contínuo de transformação do(a) participante, que visa “compreender o desenvolvimento integral do sujeito (físico, intelectual, emocional, afetivo, social e cultural)” (CEED, 2018, p. 22).

Ao levarmos em consideração a importante preocupação com o processo de transição para garantir os direitos das crianças, partimos do pressuposto de que a educação tem tarefa libertadora nas relações culturais, sociais, políticas e econômicas diante dos condicionamentos que historicamente foram se desenhando (FREIRE, 2015). Assim, é preciso delinear novos horizontes diante dos desafios que se impõem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que respeite a dignidade humana. Ou seja, é necessário pensarmos, nesse sentido, no lugar das crianças em espaços educacionais.

Para que realmente houvesse mudanças nos espaços educacionais e estes fossem considerados espaços de aprendizagens e vivências, conforme destaca a legislação, muito teve que ser estudado, compartilhado, em busca de ideias com propostas claras, que auxiliassem no desenvolvimento da criança, mostrando para a sociedade a importância de valorizarmos a escola de Educação Infantil como um espaço educacional, para além da ideia de lugar apenas para deixar crianças, e também de os contextos familiares participarem e vivenciarem esse momento tão importante e significativo na vida delas.

Segundo o RCG da Educação Infantil (RIO GRANDE DO SUL, 2018), ressaltamos que

Todas as ações desenvolvidas na escola da infância são marcadas pela intencionalidade educativa e pela indissociabilidade entre o educar e o cuidar, bem como pelo acesso ao conhecimento sistematizado através de práticas pedagógicas significativas para as crianças. Assim, os conteúdos que emergem desta etapa apresentam uma profunda relação com a vida cotidiana, entre eles, a alimentação, a higiene, o repouso, o domínio do corpo, o brincar, o movimento, a exploração de si e do entorno, dentre tantas outras linguagens. As linguagens são conjuntos de representações que podem ser expressas pela oralidade, sonoridade, escrita, imagens, desenhos, gestos e expressões corporais e por uma infinidade de outras formas de representação e expressão que o homem puder criar.

A partir do escrito, em relação à intencionalidade de marcas que são das infâncias e, a indissociabilidade entre o educar e o cuidar e as práticas pedagógicas educativas, o próprio documento de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, Parecer nº 11 (BRASIL, 2010), em seu art. 23, nos refere que:

Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do estudante em todas as suas dimensões.

A esse respeito, da indissociabilidade entre o educar e o cuidar e as práticas pedagógicas educativas, Barbosa e Craidy (2012) nos chamam atenção para as definições de políticas públicas em relação aos objetivos, à duração e à estrutura do processo da Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em que toda essa organização está pautada em uma duração de nove anos e, que foram levados apenas oito anos de discussões e disputas no Congresso Nacional por questões da elaboração da LDBEN (BRASIL, 1996); isso ocorreu, conforme as autoras “de forma incompleta, intempestiva e com redação precária” (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 19).

Elas também nos descrevem que uma lei⁶ foi votada, conforme orientações do CNE, prevista na LDBEN (BRASIL, 1996), sem ao menos ter debate público coerente. Foi modificada, assim, a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos: apenas um representante do CNE teve o poder para alterar uma situação que incide na vida de muitos participantes – crianças, contextos familiares, educadores(as) e gestores(as), (BARBOSA; CRAIDY, 2012). Em um país como o nosso, com baixa cultura letrada e com desigualdade social, tal mudança torna-se ainda mais desafiadora, pois, conforme as pesquisadoras nos afirmam, por exemplo, na Suécia, igual processo de transição levou dez anos para ocorrer; mesmo em um país em que o letramento e a igualdade social são maiores, há equidade, diferente das nossas realidades.

O Ensino Fundamental, conforme disposto na CF (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em sua versão original (1994), é obrigatório e gratuito na escola pública, sendo destinado a crianças e adolescentes entre seis e catorze anos de idade. A organização do Ensino Fundamental está disposta em um período de nove anos de estudo, podendo ser realizada em escola municipal, privada ou estadual, de acordo com a localização da moradia das crianças.

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade, objeto da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006). A lei

⁶ Considerando a alteração da Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes da Educação Nacional, nos arts. 6º, 32º, 87º, por meio da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que “[...] torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos 6 anos (BRASIL, 2005b)” (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 19).

que expandiu o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração teve como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2006 p. 7). O que nem sempre sabemos que é possível, ou acontece.

De acordo com o documento *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação* (BRASIL, 2009c, p. 5), tem como objetivos a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração e correspondem a:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b) estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

No que diz respeito ao documento do *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004, p. 16), “é evidente que a maior aprendizagem não depende do aumento do tempo de permanência na escola, mas sim do emprego mais eficaz do tempo”. É sabido que o aumento de tempo para o ensino, em diferentes etapas, modalidades ou níveis, não necessariamente corresponde a aprendizagens, pois estas vão além da questão de tempo, ou seja, além de anos de estudo.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. [...] Esta forma de aprendizagem significativa, na qual uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios é chamada de aprendizagem significativa superordenada. Não é muito comum; a maneira mais típica de aprender significativamente é a aprendizagem significativa subordinada, na qual um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio especificamente relevante (MOREIRA, 2012, p. 2-3).

Também, nesse sentido, aprendizagens significativas requerem movimentos, quebras de paradigmas, participação, docência com responsabilidade compartilhada. Há todo um investimento pedagógico, e isso requer mudanças. No entendimento de Moreira (2012, p. 8), “Essencialmente, são duas as condições para a aprendizagem significativa: 1) o material de aprendizagem deve ser potencialmente significativo e 2) o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender”. Com isso, há necessidade de relações com contextos familiares e Instituições de Educação Infantil para que possamos proporcionar aprendizagens significativas aos pequenos e pequenas.

Além disso, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b), é dever dos familiares matricular os(as) filhos(as) nas escolas; e, dos municípios, ofertar vagas suficientes para atender a essa demanda. Afinal, a antecipação do ingresso obrigatório em instituições de ensino, garantida pela CF (1988), considera os vários benefícios da Educação Infantil, que compreende as etapas da creche e da pré-escola.

A Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ela dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Em seu art. 4º, inciso I, apresenta: “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Pré-Escola; Ensino Fundamental; Ensino Médio” (BRASIL, 1996).

Já o Ensino Fundamental, compreendido como o maior tempo da Educação Básica, tem seu respaldo na CF (1988), em seu art. 208, parágrafo 1º, que diz: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e seu não oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente”.

O art. 10 do RCG (CEED, 2018) dispõe que o Ensino Fundamental dá continuidade aos objetivos definidos para a formação básica das crianças na Educação Infantil, prolongando o processo educativo durante os Anos Iniciais e completando-o nos Anos Finais, ao ampliar e intensificar as oportunidades de aprendizagem gradativamente, mediante:

§ 1º Os Três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar não só a alfabetização, mas também o letramento, assim da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência da História e da Geografia e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização, o que exige a sequência da trajetória escolar dos estudantes, garantindo a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 2º Mesmo quando a escola, rede ou sistema, no uso de sua autonomia, fizer opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 3º De acordo com a BNCC, no primeiro e no segundo ano, a ação pedagógica com foco na alfabetização para que se garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. Ficando para o terceiro ano a consolidação desse processo e o uso social da leitura, da escrita e de cálculo, com autonomia, efetivando o letramento (CEED, 2018, p. 8-9).

O acesso à Educação Infantil, embora seja um direito assegurado pela CF (1988) – desde a obrigatoriedade de matrícula a partir dos quatro anos de idade até outras tantas metas/estratégias definidas pelo PNE (BRASIL, 2014) – enfrenta diversos percalços, pois sobrevive de soluções temporárias que se arrastam e acabam por delimitar os avanços nessa área. A falta de investimento e políticas públicas que deem conta de atender à população infantil, em idade escolar, acaba sendo palco para uma sequência de arranjos, os quais, apesar de comprovadamente ineficientes, são defendidos por políticos que veem em tudo valor de mercado.

Desse modo, o que reforçamos e persistimos é a ideia de que qualquer lugar serve, pois qualidade não é prioridade quando tratamos de pessoas de baixa renda; além disso, a educação deixa de ser direito social – de obrigação do Estado – e passa a ser bem de consumo – ofertada pelo setor privado, legitimando, assim, a negligência com a base responsável pela formação cidadã.

Ao encontro disso, destacamos a obrigatoriedade do ingresso, na pré-escola, das crianças com quatro e cinco anos, que, conforme apontam Gevehr, Fetter, Karpinski (2017), passaram a ter matrícula obrigatória no Brasil, a partir de 2016. Há, quanto a este fato, um entendimento, por vezes, equivocado, justamente pela obrigatoriedade da matrícula, pois vemos que com isso há a escolarização das crianças já na pré-escola e, não processos de aprendizagens, ou, ainda, a obrigatoriedade como meio de ampliar e garantir o direito a educação. Afinal é preciso garantirmos o que é de direito das crianças, como brincadeiras e interações, cuidar e educar, ou seja, a obrigatoriedade não implica a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, mas sim do direito à educação como um direito social para as crianças.

Portanto, podemos afirmar que o objetivo maior da Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009b), que é a universalização da educação obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, poderá ser atingido, mas muitos desafios e dificuldades precisam ser superados. Dentre eles, a adequação dos espaços para atendermos as especificidades das crianças de 4 e 5 anos, pois muitos municípios têm retirado as pequenas e os pequenos das escolas de Educação Infantil para colocá-los(las) na pré-escola das escolas de Ensino Fundamental com pouca ou nenhuma infraestrutura.

Por isso, notamos que a construção da identidade deste atendimento é fundamental, pois tem perspectiva a partir do protagonismo infantil, dos direitos das crianças. Em que espaços da Educação Infantil, precisam ser espaços pensados para e *com* as crianças onde

deveríamos contemplar o atendimento de suas necessidades e características – com certeza, muito diferentes das necessidades de crianças maiores e dos adultos.

Nessa perspectiva,

entende-se que o espaço não é simplesmente um cenário na educação infantil. Na verdade, ele revela concepções da infância, da criança, da educação, do ensino e da aprendizagem que se traduzem no modo como se organizam os móveis, os brinquedos e os materiais com os quais os pequenos interagem. Sua construção, portanto, nunca é neutra, pois envolve um mundo de relações que se explicitam e se entrelaçam. A organização do espaço na educação infantil tem como premissa, portanto, o entendimento do espaço como parte integrante do currículo escolar e como parceiro pedagógico do educador infantil, profissional que exerce o importante papel de mediador nesse processo. Para compreender essa dinâmica, é crucial adentrar nos ambientes das creches e pré-escolas para, a partir dessa imersão, construir solidariamente um espaço que reflita a cultura, as vivências e as necessidades dos adultos e das crianças que nele habitam (HORN, 2017, p. 17).

Na mesma direção, para a autora, é preciso entendermos, primeiramente, de que espaço estamos falando e de como as crianças interagem nesse espaço.

Apesar de estarem intimamente ligados, é importante destacar o que se entende por “espaço” e o que se entende por “ambiente”. O termo “espaço” refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracteriza-se pela presença de elementos, como objetos, móveis, materiais didáticos e decoração. O termo “ambiente”, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos indivíduos envolvidos nesse processo, ou seja, adultos e crianças (HORN, 2017, p. 18).

Pois não basta apenas a ideia de construirmos prédios qualificados, é preciso termos a clareza de como esses espaços serão usados, como as crianças irão interagir e brincar neles, que relações serão possíveis e como os móveis e os materiais serão disponibilizados nesses locais (HORN, 2017).

Isso aponta para o entendimento de que essa organização curricular se constitui como elemento fundamental nas aprendizagens que as crianças construirão, por meio das interações e brincadeiras e relações possíveis entre crianças e objetos.

As instituições de Ensino Fundamental nem sempre oferecem infraestrutura adequada para a educação das crianças pequenas e, em muitos desses estabelecimentos, os ambientes para brincadeiras e movimentação são em menor número, o mobiliário atende a necessidade de crianças maiores e os espaços externos, com ausência de parque e brinquedos, podem inviabilizar a brincadeira, a interação e a socialização dos pequenos e pequenas. Outra característica de algumas dessas escolas é a forma de organização rígida dos espaços internos e dos tempos da instituição, de modo que pouco favorece a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças.

Neste sentido, a política da obrigatoriedade às crianças de 4 e 5 anos tem servido muito mais para antecipar o ensino escolarizante e a alfabetização sistemática por meio de práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas ao submetê-las ao preenchimento gráfico de cadernos e horas a fio sentados, bem como a ter que ouvir explicações orais sobre as tarefas a serem realizadas.

De acordo com Campos (2010, p. 13-14), o direito à educação inclui também a exigência de qualidade e o respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento: “o direito à brincadeira, à atenção individual, ao aconchego e ao afeto, ao desenvolvimento da sociabilidade, assim como o direito à aprendizagem e ao conhecimento”. Em cada faixa etária, as condições necessárias que devem estar presentes na creche, na pré-escola e na escola de Educação Infantil são diversas: a proporção adulto/criança, a arrumação dos ambientes, as necessidades de proteção, de cuidados com o corpo, de alimentação, os materiais pedagógicos e de arte, os brinquedos. Não garantimos, portanto, o direito à educação para crianças de 4 anos em diante apenas colocando-as em uma sala com uma professora e um quadro-negro, reproduzindo o mesmo modelo de uma escola tradicional, já superada até para estudantes de outras etapas.

A inserção precoce da criança no Ensino Fundamental, nos sistemas e redes de ensino, é uma das questões desafiadoras que temos que enfrentar, assim como

[...] a cisão da creche e da pré-escola, sob o risco de flexibilizar o significado da creche como ‘atenção integral ao desenvolvimento da primeira infância’, abrindo a possibilidade de alternativas de atendimento não formais, em espaços domésticos ou não, inadequados aos critérios educacionais, com pessoas sem formação e qualificação (VIEIRA, 2011, p. 247).

Vale destacarmos que a Constituição (1988), em seu art. 208, antes da Emenda nº 53 (BRASIL, 2006), determinava a educação como dever do Estado, o qual tinha a responsabilidade de garantir vagas no Ensino Fundamental (EF) – obrigatório e gratuito – para todos(as), bem como assegurar o atendimento em creche e pré-escola das crianças em idade de zero a seis anos. Desse modo, a obrigatoriedade de escolarização estava limitada, até então, ao EF, com o início aos sete anos e término aos catorze anos, tendo, portanto, a duração de oito anos. O documento também prescrevia um nível de ensino específico para as crianças de zero a seis anos, não exigindo a mesma condição de obrigatoriedade na matrícula, sendo dever do Estado oferecer a Educação Infantil (EI), caso existisse a demanda.

Determinada pelo MEC, o Projeto de Lei nº 144 (BRASIL, 2005c) estabeleceu a duração mínimo de 9 (nove) anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos e

com o prazo de implementação até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal. Em que o ingresso de crianças/estudantes se tornou obrigatório, dos seis aos catorze anos. Essa ampliação já estava prevista, desde 2001, no Plano Nacional de Educação (PNE) o qual determinava que, após a universalização do EF de oito anos, sucederia o ingresso das crianças de seis anos nesta etapa de ensino, visto que a ampliação do EF de oito anos ocorreria gradativamente para nove anos, logo, a faixa etária dos(as) estudantes passaria a ser dos seis aos catorze anos, ou seja, a expansão ocorreria no início da vida escolar.

Essa mudança gerou debates entre os(as) pesquisadores(as), uma vez que a adequação escolar à realidade, ao mesmo tempo em que poderia extinguir a fragmentação existente entre as duas etapas de ensino (KRAMER, 2006; SANTOS; VIEIRA, 2006; BATISTA, 2006), também era vista como um retrocesso nos já consolidados direitos das crianças de zero a seis anos de idade, contemplados na EI (ANGOTTI, 2007; FARIA, 2005). Com isso foi possível observarmos e discutirmos este impacto no corpo discente, sinalizando a necessidade de repensarmos e adequarmos a escola para receber e atender a nova faixa etária que daria início a esse acréscimo letivo.

Para melhor delinear como se deu o processo de ampliação do EF para nove anos, elencamos os principais momentos, em nível político, quando essa proposta passou a ser discutida:

Figura 4 - Principais momentos em nível político da discussão do processo de ampliação dos nove anos

Ano	Principais momentos de discussões
1996	No artigo 32 da LDBEN nº. 9394/96 (parágrafo 3º, artigo 87), já era apontada a opção da matrícula de crianças de 06 (seis) anos no EF;
2001	O PNE, instituído pela Lei nº. 10.172, indicava, em sua meta número 2 (dois), a ampliação para 9 (nove) anos de duração, da obrigatoriedade do EF, "com início aos 06 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 07 a 14 anos";
2005	O Projeto de Lei no. 144/2005 estabeleceu a duração mínima de 9 (nove) anos para o EF, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos e com o prazo de implementação até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal;
2005	A Lei no. 11.114/2005, de maio de 2005, modificou o artigo 6º da LDBEN nº 9394/96, passando a descrever como dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças a partir dos 06 (seis) anos no EF;
2005	O Conselho Nacional de Educação (CNE) organizou um conjunto de normas, destacando o parecer CNE/CNB Nº. 06/2005, no qual são abordados os relatos de Estados e Municípios que ampliaram o EF, discutindo a não indicação do ensino de 9 (nove) anos na Constituição de 1988, buscando, ainda, estabelecer normas nacionais para a ampliação dessa modalidade de ensino;
2005	O CNE apresentou o parecer 18/2005 que visava discutir a escolaridade obrigatória, a importância e a necessidade da construção de um projeto pedagógico e um plano de universalização; em sua resolução CNE/CEB Nº. 3, de 3/08/2005, estabeleceu as normas nacionais para a organização do EF: <ul style="list-style-type: none"> • a divisão da Educação Básica (EB) em Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF); • a subdivisão da EI em creche – 0 (zero) até 03 (três) anos de idade – e Pré-escola – 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade; • o atendimento ao público de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos pelo EF, considerando os anos iniciais (AI) de 06 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e anos finais (AF) de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.
2006	A Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, apresentada pelo CNE, alterou a redação dos artigos 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, determinando a duração de nove anos do EF e tornando obrigatória a matrícula das crianças com 06 (seis) anos de idade no primeiro ano do EF;
2006	A Constituição de 1988 sofreu alterações na Emenda nº. 53, modificando as idades referentes à EI, que passou a ser oferecida para crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos de idade, ao passo que as de 06 (seis) anos de idade passam ser atendidas pelo EF;
2006	O parecer nº 39 foi expedido, com a finalidade de responder uma consulta realizada pelo MIEIB (Movimento Inter fórum da Educação Infantil do Brasil) defendendo a permanência das crianças de 06 (seis) anos na EI.

Fonte: Adaptado de GOV.BR (2020) e Infogram (2020).

Como pudemos ver na Figura 4, desde a LDBEN (1996), já era apontada a matrícula (opção) de crianças de seis anos no EF, porém, sendo obrigatória, por meio do Projeto de Lei nº 144 (BRASIL, 2005c), em que estabeleceu a duração mínima de nove anos para o EF.

Para justificar a ampliação do EF para nove anos, o Ministério da Educação (MEC) lançou três relatórios que orientavam essa expansão; procuraram, também, responder as questões mais frequentes sobre a nova legislação, além de apresentarem diversos argumentos pautados em pesquisas acadêmicas ao encontro da ampliação dessa etapa de ensino.

Dentre as justificativas, destacamos:

- a) a constatação de que um significativo número de crianças dessa idade, que compunham o segmento das camadas médias e altas, já estavam inseridas no mundo escolar – EI ou primeiro ano do EF –, diferentemente da maioria das crianças da população brasileira, das quais, segundo dados do IBGE, apenas 15% nessa faixa etária encontravam-se fora da escola no ano de 2000;
- b) uma estratégia, de acordo com o MEC, para estender o atendimento a um maior número de estudantes não contemplados(as) na faixa etária do EF de oito anos no ensino obrigatório.

Diante do exposto, observamos que a LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), embora representasse um marco das questões legais para a EI, atuava de modo genérico, o que levou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a elaborar o Parecer nº 22 (BRASIL, 1998), fundamentando a Resolução CNE/CEB nº 1 (CNE, 1999) e instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI; documento que foi, após 10 (dez) anos, revisado pela Resolução nº 5 (CNE, 2009).

As DCNEI (BRASIL, 2009a) constituem-se em um conjunto de princípios norteadores, de caráter mandatório, a serem seguidos pelas instituições de ensino com o objetivo de organizar, planejar, executar e avaliar as propostas pedagógicas, as quais deverão respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos em suas conjecturas de práticas voltadas ao educar e cuidar.

A educação, conforme nos pontua a Constituição Brasileira (1988), em seu art. 205, “é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família”; deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com o objetivo de desenvolver integralmente a pessoa, mediante seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Assim, a partir desses desdobramentos, apresentamos, a seguir, o contexto da transição e seus processos.



CAPÍTULO 3

Contextos da transição e seus percursos educacionais: conexões e intersecções



A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental) (BRASIL, 2009a, p. 22).



3 CONTEXTOS DA TRANSIÇÃO E SEUS PERCURSOS EDUCACIONAIS: CONEXÕES E INTERSECÇÕES

*Sério ou engraçado
No frio ou no calor
Criança quer cuidado
Criança quer amor
Em qualquer lugar criança quer o quê?
Criança quer sonhar Criança quer viver (TOQUINHO, c2013).*

Com o objetivo de aprofundarmos a compreensão em relação ao tema e fazermos um mapeamento das produções científicas e estudos realizados na área da educação sobre o assunto da transição, realizamos um levantamento das produções acadêmicas sobre o contexto, reunindo os “achados” considerações e conclusões a que outras pesquisas chegaram. Esse levantamento é fundamental para uma compreensão do tema pesquisado, essencial para o processo de pesquisa.

3.1 O TEMA DA TRANSIÇÃO NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Inicialmente, a revisão de literatura foi realizada no Portal Scientific Electronic Library Online e no Portal de Periódicos Capes, utilizando os seguintes termos, operacionalizados com operadores booleanos: “educação infantil” AND “transição” AND (“ensino fundamental” OR “educação fundamental”), a fim de especificarmos os resultados de busca. Na primeira plataforma, recorreremos aos filtros de trabalhos realizados a partir de 2015, em português e na área de Ciências Humanas, sendo encontrados 5 resultados, dos quais 2 foram selecionados.

Na segunda plataforma e com o mesmo recorte temporal, foram encontrados 20 artigos, sendo selecionados 3. Também realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses, com os mesmos termos e com a delimitação temporal de trabalhos produzidos a partir de 2015 a 2020 – fizemos tal recorte por entender que educação é um processo, e, com isso, nomenclaturas, olhares e legislações sofrem ou sofreram alterações, por isso a importância da formação continuada. O tempo delimitado justifica a necessidade de formações constantes, assim o recorte de cinco anos evidencia a atualização permanente de termos, nomenclaturas, atualizações e conceitos, de maneira a estarmos a par de demandas contemporâneas, para termos como subsídios instrumentos atuais para a *práxis* educacional. Foram encontrados 23 resultados e selecionados 5 na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses.

Uma prerrogativa importante a destacarmos quanto ao enfoque da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é a relação da inserção e/ou antecipação da entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Ou seja, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b), que altera a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispôs sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A revisão de literatura realizada nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – contemplou apenas o evento de 2018 (considerando o período 2017-2020), visto que ele ocorre a cada 2 anos. Nessa revisão, a partir dos termos selecionados para esta pesquisa, foram encontrados 85 trabalhos; desses, 35 abordam especificamente o termo “ensino fundamental”; 44, o termo “educação infantil”; 5 contemplam os dois termos citados anteriormente; e apenas discorre sobre o termo “transição”. Dos 85 selecionados, apenas 2 se referem à temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Com relação à triagem feita com os 44 trabalhos que apresentam o termo “Educação Infantil”, nenhum apresentou discussões a respeito do processo de transição, tanto direta como indiretamente. No que diz respeito aos 5 trabalhos que apresentam os dois termos (Ensino Fundamental e Educação Infantil), também não foram encontradas discussões relativas aos processos que permeiam a construção da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na continuação, realizamos, também, uma revisão das produções científicas publicadas nos anais da Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), uma entidade que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores(as) e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores(as) da área. A pesquisa contemplou as reuniões realizadas em 2017 e 2019 (considerando o período 2017-2020), visto que elas ocorrem a cada 2 anos. Nesta revisão, a partir dos termos selecionados, realizamos uma triagem de trabalhos apresentados no GT7 intitulado “Educação de crianças de 0 a 6 anos”. Assim, em 2017, na 38ª Reunião Nacional da ANPEd, dentre os 18 trabalhos do referido GT, 17 abordam especificamente o termo “educação infantil”, e os termos “ensino fundamental” e “transição” não aparecem contemplados. Entre os 17 trabalhos que contemplam o termo “educação infantil”, apenas 2 abordam/discutem o processo de transição.

No GT7 da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, estão compilados um total de 31 trabalhos; desses, 13 apresentam o termo “educação infantil” e “ensino fundamental” e

“transição” não aparecem contemplados. Entre os 13 trabalhos selecionados, somente 1 apresenta uma breve discussão sobre a transição.

Optamos pelas plataformas de busca citadas acima, pois apresentam pesquisas que abordam a transição existente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, entendendo também que há poucos estudos em relação ao contexto atual.

Nessa perspectiva, os 18 trabalhos que destacamos na Figura 5 foram selecionados mediante uma busca criteriosa e seletiva de informações, apresentando-se como mais próximos ao tema do escrito da pesquisa.

Figura 5 - Produções acadêmicas próximas ao tema do escrito da tese

Ano	Título	Autor(a)	Tipo de produção
2015	"Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.	Adriana Zampieri Martinati e Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Artigo
2015	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade.	Edmar Borges Dias e Rosânea Campos	Artigo
2017	Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano.	Joana Zanatta	Dissertação
2017	Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: em busca da unidade de ação bilíngua.	Nathana Fernandes	Dissertação
2017	O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade.	Fernanda Maeli Tartari	Dissertação
2017	O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação.	Silvana Mendes Sabino Soares	Dissertação
2017	Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação Infantil em tempos de retrocesso.	Virgínia Louzada	GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos
2018	A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação infantil para a educação fundamental.	Taís Luciana de Souza	Dissertação
2018	O processo de transição Educação infantil/Ensino fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização.	Renata Santana Miranda Cardoso	Dissertação
2018	Os entrelugares Educação Infantil – Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?	Tamili Mardegan da Silva	Dissertação
2018	Análise da proposta curricular da rede municipal de ensino em Guanambi/Ba: um foco na transição da educação infantil para o ensino fundamental.	Stephanie Ellen Almeida Moraes Batista; Lídia de Almeida Rocha e Larissa Monique de Souza Almeida Ribeiro	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)
2018	O brincar no currículo do ensino fundamental – anos iniciais: uma análise à luz do projeto político-pedagógico.	Janaina Melques Fernandes; Vania Souza Lima; Juliana Patrícia e Lizandra Gonçalves	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)
2019	A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem.	Maria Renata Alonso Mota	GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos
2019	Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo.	Letícia Augusta Arakaki	Dissertação
2019	O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais.	Joseane da Silva Machado	Dissertação
2019	Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus.	Sonara Maria Lopes de Oliveira	Dissertação
2019	Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na creche.	Luciane Frosi Piva	Dissertação
2020	Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche.	Luciane Frosi Piva e Rodrigo Carvalho	Artigo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As pesquisas da Figura 5 conversam com a temática do nosso estudo acerca do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, pois buscam compreender como ocorre a mudança de etapas, ou seja, quais implicações e impactos acontecem nesse processo, assim como discutem possíveis ações que contribuam para a travessia das crianças em idade escolar e em transição.

No artigo *'Faz de conta que as crianças já cresceram': o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental*, de Martinati e Rocha (2015), ocorre uma investigação da transição da EI para a EF, contudo, nessa análise, foram observados crianças e professores(as) envolvidos(as) no processo, por meio de estudo do cotidiano escolar, entrevistas, análise documental e questionário com os pais. A pesquisa constatou que o processo de transição é negligenciado, uma vez que há desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. As crianças reagem de modos distintos às exigências do novo contexto escolar, pois, ao mesmo tempo em que cobram o tempo para brincar, por vezes, externalizam seu sofrimento psíquico. De acordo com esse estudo, após uma revisão bibliográfica, foi verificada a recorrência dessas mesmas questões, reforçando a importância de reflexões acerca das articulações entre a EI e o EF, pautadas em estudos teóricos e debates sobre o projeto brasileiro para a infância.

No artigo *Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade*, Dias e Campos (2015) apresentam uma pesquisa realizada, na cidade de Joinville (SC), com um grupo de crianças na transição do último ano da Educação Infantil (EI) para o primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), entre 2013 e 2014. O estudo teve como objetivo discutir como as crianças vivenciam a passagem da EI para o EF. De acordo com o levantamento, foi verificado que, embora muitas das práticas da Educação infantil sejam incorporadas pela escola, a maneira como são concebidas e desenvolvidas pela instituição resulta em interações diferentes com as crianças; desse modo, mesmo que desejem entrar no EF, estar na escola é um desafio diário, pois as mudanças entre as etapas do processo de ensino e de aprendizagem exigem uma adequação ao novo modo de ser e estar no espaço pedagógico.

Ao encontro do que temos discutido, na dissertação de Zanatta (2017), intitulada *Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano*, a autora realiza sua pesquisa, de base qualitativa, com a participação das crianças, sob a perspectiva de compreender como constituem as significações da transição.

Zanatta (2017) constatou que, empiricamente, as significações construídas pelas crianças mostraram que há, de fato, uma atividade na Educação Infantil e nos anos iniciais que gera na criança um impacto psicológico indicativo e uma virada importante no âmbito do funcionamento cognitivo e afetivo-volitivo. A autora apontou, como indícios de problemas na Educação Infantil na escola, os severos limites impostos quando se trata de compreendermos e organizarmos o espaço e a ação educativa com a transição de um período a outro pela criança. Com o cuidado das devidas circunstâncias, reside aí, talvez, a grande crise da passagem da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na dissertação *Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: em busca da unidade de ação bilaquiana*, Fernandes (2017) analisou o processo de transição da criança nas primeiras etapas da Educação Básica no âmbito das práticas constituintes de uma unidade de ação pedagógica, com olhar nas políticas públicas balizadoras dessas etapas. O estudo buscou (re)construir as interlocuções entre a EI e os Anos Iniciais do EF, a partir de uma unidade de ação pautada em práticas pedagógicas compartilhadas, considerando os fundamentos epistemológicos e formativos que as constituem, em uma escola da rede estadual de Santa Maria/RS. A pesquisa verificou que na escola temos a possibilidade de construirmos espaços-tempo de formação permanente a partir de práticas dialógicas, mas, para isso, é necessário que haja mais flexibilização no contexto escolar, bem como uma unidade de ação pedagógica, por meio de ações compartilhadas que visem ao desenvolvimento infantil de forma articulada, o que se dará com a ampliação dos espaços de diálogo constituintes de uma relação teórico-prática na escola, de forma colaborativa e reflexiva.

Já a dissertação de Tartari (2017), intitulada *O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade*, enfocou um olhar para as crianças e sua formação, considerando conceitos relacionados ao início de sua escolarização, partindo do processo de desenvolvimento psicológico humano e chegando à formação de conceitos científicos sobre elas.

A autora constatou que a organização do ensino, com o objetivo de formar conceitos, pode ser desenvolvida pela formação das etapas da ação mental, tendo em vista a importância de se contemplar a brincadeira nas suas atividades, pois essa é a atividade-guia da criança com quatro a seis anos de idade, sendo a que governa as mudanças mais relevantes nos processos psíquicos nesse período; também destaca o papel fundamental do(a) professor(a) enquanto responsável pela organização do ensino sistematizado na instituição escolar.

Na pesquisa *O trabalho pedagógico com a leitura na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: investigações sobre ensino e avaliação*, Soares (2017) realiza uma progressão de aprendizado como desafio aos profissionais que lidam com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma das progressões estaria no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) (MEC, 2012). A autora buscou identificar de que forma a cultura avaliativa pode influenciar no trabalho pedagógico com a leitura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os achados da pesquisa revelaram que os(as) docentes utilizaram recursos diversificados, bem como estratégias variadas para desenvolver a competência leitora das crianças. Ficou claro que concebem a leitura como um conhecimento de grande valor, necessário à vida, em uma cultura letrada. Quanto à compreensão sobre a leitura: para as crianças da Educação Infantil, ela está associada aos livros; para os estudantes do primeiro ano, está ligada à aprendizagem e à funcionalidade desse ato. Em relação às avaliações externas, foi observada uma forte influência da leitura como modalidade avaliativa nas práticas docentes, sendo destacada pelas professoras a existência de um intenso trabalho de preparação para as avaliações, prejudicando os conteúdos previstos nos planejamentos. Ademais, a frequência dos testes e a pressão que sofrem para obterem bons resultados foram aspectos pontuados como prejudiciais ao trabalho pedagógico, embora sejam reconhecidos o valor e a necessidade das avaliações.

No trabalho intitulado *Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso*, Louzada (2017) nos apresenta um ensaio com o objetivo de confrontar a concepção de avaliação que justifica a utilização dos cadernos pedagógicos na pré-escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Entendemos que tal confronto possibilita a denúncia do caráter preparatório que pretendemos para o trabalho com a pré-escola; com isso, esperamos que essa discussão possibilite a utilização de instrumentos de avaliação voltados para uma etapa com características próprias.

A pesquisa *A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação infantil para a Educação fundamental*, de Souza (2018), averiguou a partir da nova organização do EF com duração de nove anos, como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) poderia articular o processo de formação continuada dos(as) docentes, para minimizar as implicações da transição das crianças que saem da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e ingressam na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Como resultado dessa investigação, a autora constatou que, embora haja uma grande preocupação com a transição dos(as) estudantes que saem da EI e ingressam no EF, ainda são poucos os cuidados

com esse processo que continua marcado pela desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico. Ademais, é imperativo que coordenadores(as) pedagógicos(as) de EMEIS e EMEFS e equipes pedagógicas atuantes nas Diretorias Regionais de Educação oportunizem formações que levem os(as) profissionais da infância a repensarem as questões referentes à transição entre os dois segmentos. A autora nos aponta, ainda que a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b) trouxe uma nova organização do Ensino Fundamental com duração de nove anos, o que ocasionou o aumento do número de crianças de seis anos matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental, implicando em um processo de ressignificação das práticas pedagógicas de todos os envolvidos no trabalho com as crianças egressas da Educação Infantil, para assegurar a esses educandos condições de se desenvolverem não somente como estudantes, mas como sujeitos da infância que, naturalmente, ainda não deixaram de ser.

Em *O processo de transição Educação infantil/Ensino fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização*, Cardoso (2018) buscou investigar em que medida os relatórios descritivos oriundos da EMEI subsidiam o planejamento dos(as) professores(as) do 1º ano do EF de uma escola municipal de São Paulo. O estudo teve embasamento em Fernandes (2009), Hadji (1993; 2001) e Perrenoud (2000; 2004), que tratam da avaliação a serviço das aprendizagens; Sacristán e Pérez Gómez (2010) e Candau (2013), sobre o currículo; Kramer (2006), Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Motta (2013), com aportes sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; Oliveira (2014), elucidando aspectos da Educação Infantil; e Soares (2017), sobre a alfabetização.

A referida pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objeto de estudo e análise os planejamentos dos docentes das turmas de 1º ano do Ciclo de Alfabetização e os relatórios descritivos que, instituídos pela prefeitura do município de São Paulo, por meio da Orientação Normativa nº 01/2013, são emitidos para as escolas de Ensino Fundamental. A autora constatou que os planejamentos dos(as) professores(as) do 1º ano do Ciclo de alfabetização evidenciam pouca apropriação dos Relatórios Descritivos desenvolvidos pela EMEI, desconsiderando, conseqüentemente, os processos transitórios vividos pela criança, o que aponta para a necessidade de propostas formativas sobre a função da avaliação na EI, bem como para o esclarecimento da intencionalidade do planejamento pedagógico do(a) professor(a) do Ciclo de Alfabetização. As ações integradas entre EI e EF constituem-se como estratégias, para que sejam desenvolvidas propostas adequadas que possam garantir uma transição sem rupturas para a criança de seis anos, no ingresso da EMEF.

Na mesma direção, na dissertação *Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?*, Silva (2018) destaca inspirações metodológicas advindas das pesquisas sobre os cotidianos escolares. A investigação foi realizada em uma escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, atravessada pelos movimentos infantis na tessitura dos currículos. No estudo, são evidenciadas algumas diretrizes, como as DCNEI (BRASIL, 2009a) e a BNCC (BRASIL, 2017) que evidenciam a predominância da alfabetização tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental.

A autora constatou, ainda, que as políticas prescritivas curriculares apontam para a predominância da alfabetização tanto na EI quanto no EF, mesmo que, na primeira etapa, ela apareça de maneira mais velada, e nos Anos Iniciais se apresente de forma explícita, evidenciando a necessidade da alfabetização para a promoção de uma linearidade, de uma transição segura. Silva (2018) concluiu que a macropolítica tende a impor tempos, idades, séries/anos e maneiras para os praticantes ao referir-se a Certeau (2014), que não abarcam por completo o poder transversal dos currículos, desconsiderando o que é instituído.

O trabalho de Batista, Rocha e Ribeiro (2018) abordou o termo transição, intitulado *Análise da proposta curricular da rede municipal de ensino em Guanambi/BA: um foco na transição da educação infantil para o ensino fundamental*, apresentou uma análise sobre a proposta curricular da rede de ensino de Guanambi/BA. As autoras realizaram uma pesquisa a partir dos documentos que contemplam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; para tal, elas partem das seguintes problemáticas: “[...] como ocorre o processo de construção da proposta curricular em análise nos eixos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal? Essa tem contemplado a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental?” (BATISTA; ROCHA; RIBEIRO, 2018, p. 2).

Nesse trabalho, as autoras apresentam de que forma realizaram e organizaram a pesquisa, sendo que, em um primeiro momento, destinaram-se a identificar os principais documentos da rede de ensino do município de Guanambi/BA, em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental; em um segundo momento, estabeleceram relações entre os documentos analisados e o movimento de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e, por último, fizeram apontamentos referentes aos impactos nos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca do processo de transição da criança de seis anos para o Ensino Fundamental. As pesquisadoras concluíram que, ao analisar os documentos, eles apresentam um cuidado quanto às interações e relações sociais, na busca por um equilíbrio, “[...] contemplando assim o desenvolver integral, preocupado com o processo de transição da

Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreendendo a importância que esse percurso possui” (BATISTA; ROCHA; RIBEIRO, 2018, p. 201).

Ao levarmos em consideração o termo “ensino fundamental” entre os 35 trabalhos encontrados, apenas 1 apresenta discussões que vão ao encontro da presente pesquisa. O trabalho *O brincar no currículo do ensino fundamental – anos iniciais: uma análise à luz do projeto político-pedagógico*, de Fernandes *et al.* (2018), mesmo não trazendo para discussão o termo “transição”, faz menção ao processo por meio de uma análise a respeito do Currículo que liga a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, indiretamente discutindo o processo de transição.

O trabalho em questão oferece ao leitor a possibilidade de refletir acerca do Brincar no currículo do Ensino Fundamental, exercício basilar para a construção de um processo de transição que respeite as culturas infantis. No referido texto, as autoras discutem a ampliação do período de estudo de uma criança no Ensino Fundamental e seus possíveis impactos no que diz respeito aos direitos das crianças de zero a seis anos. Para isso, o trabalho apresenta o seguinte questionamento: quais concepções estão presentes no brincar dentro do currículo do Ensino Fundamental? Mediante esse questionamento, as autoras sugerem um Plano Político Pedagógico (PPP) atento, coerente e que respeite o brincar, enquanto um processo educativo que se estenda da Educação Infantil ao Ensino Fundamental; respeitando, portanto, uma transição efetivada por experiências lúdicas, livres e prazerosas.

No escrito *A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem*, Mota (2019) apresenta reflexões relacionadas a uma pesquisa em andamento, com o objetivo de compreender os efeitos das atuais políticas públicas para a educação infantil no Brasil. Para tanto, a pesquisadora analisa de que forma essas políticas (re)produzem reconfigurações nas práticas pedagógicas para creches e pré-escolas, apresentando alguns aspectos da BNCC (BRASIL, 2017) acerca da educação infantil, na intenção de compreender alguns dos efeitos sobre o currículo e a prática, bem como a atuação do(a) professor(a).

Outro estudo, intitulado *Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo*, de Arakaki (2019), analisou os relatórios avaliativos das aprendizagens das crianças produzidos por/pelos docentes na transição de Centro de Educação Infantil (CEI) para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), e da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), no município de São Paulo, elencando possíveis proposições que auxiliem no planejamento de ações pedagógicas dos(as) educadores(as), em busca da

articulação entre avaliação e currículo, para a superação da cisão existente na transição CEI/EMEI/EMEF.

Já no estudo *O que há do outro lado? A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais*, Machado (2019) procurou compreender a gestão da transição da EI para o primeiro ano do EF, a partir do olhar de professores(as) e crianças, visando à construção de um processo de transição que respeite as especificidades da infância, num contexto de duas escolas de Santa Maria, nas quais atuam professores(as) e gestores(as) envolvidos(as) com o processo de transição da EI para os anos iniciais das crianças. Por meio dessa pesquisa, foi possível perceber que os(as) professores(as) e coordenadores(as) compreendem a infância de diferentes formas, entretanto todos(as) concordam que essa seja uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral da criança, pois as consideram construtoras de cultura própria. No decorrer da pesquisa, foi observado, a partir dos encontros formativos e da integração entre as duas etapas, que o processo de transição possibilita alcançar maior visibilidade nos dois contextos educativos; ademais, por meio da voz das crianças, é possível perceber suas expectativas e desafios, bem como dialogar e aprender com a experiência no decorrer do processo de transição.

Ainda, na mesma linha, no escrito *Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus*, Oliveira (2019) teve como foco a formação de professores e seus contextos. A pesquisa ocorreu *in loco*, nas dependências de uma escola privada. Um dos objetivos foi perceber se a formação dos professores contribui para o processo de transição. Nesse estudo, a autora aborda a obrigatoriedade de matrícula aos quatro anos. Os resultados da pesquisa evidenciam que o direito à educação, garantido pela lei, não está acessível para todas, principalmente, quando relacionado ao acesso, à permanência e à qualidade dos serviços prestados, devido à precariedade na formação dos professores, nas condições de trabalho e na atuação dos docentes, o que acentua a importância da valorização profissional em termos de salário, quadro de carreira e processo formativo.

Por outro lado, foi observado que a proposição do curso de formação em contexto possibilitou aos participantes uma melhor compreensão acerca da necessária articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais. A vivência e o compartilhar de experiências entre os(as) professores(as) contribuíram para práticas mais humanizadoras que respeitam o direito da criança.

Os resultados obtidos apontam que há grande preocupação com a transição dos(as) estudantes que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental, no entanto,

ainda são poucos os estudos que apoiam a compreensão de que cuidados éticos e pedagógicos poderiam ser realizados com esse processo, que continua marcado pela desarticulação e descontinuidade do trabalho pedagógico.

Ainda, para a pesquisadora, grande parte das lacunas existentes no processo de transição ocorre pela falta de discussão e reflexão sobre a prática educacional. Segundo ela, a formação continuada pode ser considerada uma das principais estratégias para uma mudança no processo educativo.

Na dissertação *Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na creche*, de Piva (2019), foi explorado o tema do cotidiano de bebês e crianças bem pequenas, em espaços destinados ao cuidado e aos processos de ensino e aprendizagem, pois é recorrente e importante tema de pesquisa no campo da pedagogia da infância. A esse respeito, foi observado que as transições cotidianas consistem em aprendizagens socioculturais que exigem e/ou geram mudanças na vida dos/as infantes no contexto institucional. Compreendemos, portanto, que os processos de aprendizagem estão relacionados ao modo como as crianças lidam com o tempo, habitam o espaço, relacionam-se com os seus pares e utilizam artefatos partilhados socialmente durante a jornada na creche.

No artigo *Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche*, de Piva e Carvalho (2020), foi analisada a responsividade dos anúncios docentes, como estrutura e suporte das transições cotidianas nos deslocamentos e nos cuidados pessoais dos bebês e das crianças bem pequenas, no interior da creche.

O estudo focou especificamente nas transições referentes a forma como as crianças habitam os espaços, relacionam-se com seus pares e utilizam os talheres durante os momentos de alimentação, constatando que as transições cotidianas estão vinculadas aos aprendizados socioculturais que ocorrem por meio da participação guiada das crianças, em eventos diários da escola, do convívio com os coetâneos, dos desafios enfrentados, bem como do suporte e estrutura recebidos de professores(as) a partir de um planejamento que combina previsibilidade com flexibilidade.

Ambas as pesquisas de Piva (2019) e Piva e Carvalho (2020), a partir da análise do material empírico (observação, registro em diário de campo, fotográfico e fílmico, de grupos de dez crianças entre zero e dois anos de idade, matriculados/as na rede pública (Escola Municipal de Educação Infantil da região metropolitana de Porto Alegre/RS), definiram unidades analíticas e mapearam o processo de transição de pequenos e pequenas.

Com vistas a analisar a interação desses sujeitos nesses espaços, os estudos *Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na*

creche (PIVA, 2019) e *Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche* (PIVA; CARVALHO, 2020) nos apresentam os resultados de observações desse cotidiano. Foi percebido que os anúncios docentes, acerca das ações a serem realizadas no cotidiano da creche, denotam respeito às temporalidades das crianças, gerando bem-estar e segurança nos processos de transição cotidiana; já os deslocamentos na creche, evidenciam como o planejamento dos tempos, espaços, materiais e a organização das crianças em grupos contribuem para que elas habitem os espaços a partir de ações autônomas; quanto a unidade dos cuidados pessoais, referentes ao modo como as crianças aprendem a realizar as ações como lavar as mãos, escovar os dentes e descansar, apontam para a complexa aprendizagem sociocultural na vida dos infantes.

Mediante os resultados, fica evidente a importância do comando dos(as) professores(as), no sentido de guiar os pequenos e as pequenas nas atividades cotidianas, bem como na interação entre eles(as) nos espaços pedagógicos; para tanto, é essencial que os(as) docentes sejam devidamente qualificados(as) e, assim, possam mediar o processo de ensino e aprendizagem desses jovens aprendentes.

Com a análise dessas produções, foi possível balizarmos, meticulosamente, o foco desta pesquisa, pois verificamos que a **“transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais”** é um tema ainda em estudo e que, por sua relevância, necessita ser amplamente discutido e investigado, uma vez que há uma lacuna na produção acadêmica no que se refere à discussão sobre o processo de transição das crianças que saem da Educação Infantil e ingressam no Ensino Fundamental. Assim, também, são necessárias articulações que promovam uma ação que torne essa travessia mais acolhedora e colaborativa.

As pesquisas que mobilizamos anteriormente apontam para diversas questões a respeito do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nelas, foi constatado que ele precisa ser construído de modo harmonioso e sensível, minimizando as rupturas e possibilitando que a gestão e os demais envolvidos direcionem seus olhares, a fim de que as singularidades e continuidades sejam respeitadas nas vivências das crianças.

Seria importante ocorrer uma flexibilidade em relação à compreensão e organização do espaço e da ação educativa com a transição de uma etapa para a outra. A organização do ensino pode ser desenvolvida pela formação das etapas da ação mental, considerando a importância de contemplarmos a brincadeira nas atividades de ensino; é primordial garantirmos o direito e a acessibilidade à educação a todas as crianças, bem como valorizar o(a) profissional da educação. Assim como, também, espaços de diálogo para uma relação teórico-prática, de forma colaborativa e reflexiva, bem como uma interlocução entre as

políticas públicas que fundamentam a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Podemos inferir, portanto, que há um caminho longo a ser trilhado para estabelecermos uma sintonia maior entre o ensino, a aprendizagem e a avaliação da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, entendermos que a Educação Infantil não é uma antecipação do Ensino Fundamental significa respeitar o tempo e o espaço de cada etapa. Assim, a partir do que evidenciaremos a seguir, na perspectiva da compreensão sobre Políticas Públicas, recorreremos a Ball, para percebermos e entendermos como tais processos educacionais são ou não considerados em contextos escolares.

É pertinente, portanto, o desenvolvimento desta investigação, dado que seus resultados evidenciaram a necessidade de estudos em nível de pós-graduação *stricto sensu* (teses dissertações, e artigos) que buscam compreender como as redes públicas municipais de ensino, responsáveis pelas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, juntamente aos(as) profissionais da educação, estão conduzindo esses processos.

Esta síntese tem como objetivo mostrar que os estudos em relação à transição, precisam ser evidenciados ainda, pois não é um tema que faz parte do cotidiano escolar. Ele está presente na vida escolar, mas invisibilizado, ainda, pelas discussões teóricas. E, pelo fato de tentar articular as duas etapas, há desencontro na formação inicial e continuada dos(as) professores(as). Um dos pontos que sentimos ser necessário observarmos é a escuta das crianças em relação a esse processo, pois é pensado para elas e não com elas. Sabemos que os percursos de continuidade de aprendizados construídos com as crianças são fundamentais, mas há necessidade de rupturas, por exemplo, pois as crianças estão em processo de novas experiências, ou ainda, passagem de rupturas de um aprendizado a outro. Podemos citar aqui, a ruptura de usar fralda ou não, ou seja, é uma transição que ocorre na sua vida cotidiana, e, com isso, entendemos ser preciso compreendermos o que podem ser continuidades e rupturas com potencialidades a atender demandas, necessidades ou outros pontos que as crianças apresentam.

3.2 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR – DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A transição envolve aprendizagem e mudança, então, se existe algo que é fator de transição na vida da pessoa, isto vai gerar algum tipo de aprendizagem, de mudança e,

consequentemente, continuidade e descontinuidade, tanto para as crianças quanto para os adultos.

A transição das crianças entre essas etapas envolverá descontinuidade e continuidades, e destacamos entre elas a questão do tempo e do espaço; por exemplo, o tempo das crianças não será mais o tempo da Educação Infantil, pois existe um primeiro ano em que ela ingressará e viverá um novo processo de socialização para esta etapa, que não é o mesmo da pré-escola, ou seja, há um trabalho alfabetização e escolarização mais estruturadas que será realizado com as crianças; isso, por exemplo, a partir do que vemos irá reduzir o tempo de brincadeira e interações com maior liberdade, pois se lida de modo diferente com o tempo, quando ocorre essa transição de uma etapa para outra. Essa diferença indica que há necessidade de um planejamento para suporte da transição das crianças, ou seja, de que isso seja pensado pelos adultos responsáveis, uma vez que a descontinuidade é um fato que não pode ser negado, tendo em vista que há peculiaridades do Ensino Fundamental que não são as mesmas da Educação Infantil, e não podemos condenar aquele em detrimento deste. Piva (2019, p. 24) apoia-se nas reflexões de Vogler, Crivello e Woodhead (2008), Alvão e Cavalcante (2015) e Monge e Formosinho (2016), ao afirmar que as transições “verticais” de adaptação/acolhimento das crianças à escola, aos(as) professores(as), às chegadas e às despedidas diárias, que, assim como nas transições cotidianas – mudança do espaço casa para escola –, também envolvem ações de continuidade e descontinuidade que se manifestam no tempo exigido pelas mudanças.

Desse modo, conforme pontuado por Carvalho (2021)¹

a transição das crianças para o primeiro ano envolverá continuidades, elas não deixarão de ser crianças nem de ir para a escola; será mantido um ambiente lúdico e agradável, mas ocorrerá a descontinuidade, que significa, muitas vezes, passar mais tempo nas atividades mais sistematizadas, mais direcionadas às crianças.

De acordo com os estudos de Piva (2019, p. 23),

O segredo, talvez, seja o de abrir espaços formativos para estranhamentos das práticas consolidadas e para inauguração de novas possibilidades, fortalecendo a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças: uma escola como espaço da pesquisa, em que todos refletem a cada dia sobre as maneiras por meio das quais aprendem e constroem o conhecimento.

¹ Informação coletada na Aula Aberta do curso de Pós-graduação em Educação, da UFRGS, com o Prof. Rodrigo Saballa de Carvalho, realizada na cidade de Porto Alegre/RS, no dia 22 de outubro de 2021.

Embora pareça simples, comum, essa discussão é bastante complexa e importante, porque tanto nas pesquisas quanto nos textos em relação à Educação Infantil isso é colocado na contramão; então, as transições vão envolver a continuidade de aprendizagens, e se pensarmos somente nela, compreendemos que as crianças terão mais tempos de prazo, porém este não ocorrerá, pois, deste modo, se manteria da mesma forma, isto é, elas continuariam na Educação Infantil.

Para Carvalho (2021), a descontinuidade é justamente esse novo processo de entrar no primeiro ano e que corresponde à transição vertical, que é sair da pré-escola para o primeiro ano. Sabemos que essa não será a primeira, nem a última transição que as crianças enfrentam em suas vidas. Mesmo na Educação Infantil, há vários momentos de transição para os pequenos e as pequenas; quando ela acontece no mesmo espaço, quase sempre há o olhar dos(as) docentes ou equipe gestoras; já no caso da transição para o Ensino Fundamental, as crianças têm apenas os contextos familiares como apoio, não há uma ponte entre as etapas para que isso ocorra de forma significativa para elas.

Contudo, há também tantas transições que acontecem com as crianças, de forma horizontal dentro da escola, como, por exemplo, a troca de sala – do B1 para o B2; a mudança de creche de professor(a) –, são todos fatores que vão fazer com que a criança tenha que aprender a conviver de modo diferente. Porém, com a mediação de um(a) adulto(a) que dará suporte e, junto a um grupo, é importante olharmos para tudo isso e pensarmos em estratégias que deem sustentação para as crianças nesses processos que não são simples (CARVALHO, 2021).

Muitas vezes, na Educação Infantil não se dá visibilidade às descontinuidades como fator de aprendizagem das crianças. A esse respeito, Formosinho (2016) e outros(as) autores afirmam que, dependendo do modo como as transições são apoiadas, elas podem ser generativas (quando as crianças são apoiadas no processo), ou degenerativas (quando isso não ocorre). Um exemplo que podemos mencionar, das transições horizontais, é o momento da troca de fralda, da alimentação, na organização do espaço onde elas dormem; não costumamos pensar sobre isso, nem mesmo os(as) professores(as), porque essas são questões vistas como sem importância significativa.

Quando pensamos as transições, principalmente, as que ocorrem na creche, pontuamos algumas situações, entre elas, o deslocamento das crianças nesses espaços: sair da sala referência para o refeitório, circular sem acompanhamento pela instituição escolar, usar um talher, tomar leite sem o canudo. Embora tudo isso represente uma transição, não é visto

como algo importante; por isso é imperativo pensarmos situações que viabilizem apoio e possibilidade de autonomia às crianças.

Quando os pequenos e pequenas saem de um espaço para outro, por exemplo, eles(as) simplesmente saem de uma etapa para a outra e, por vezes, acabamos não considerando que para as crianças isso implica deixar um espaço com o qual estava habituada, com a presença de determinada professora ou professor. Passará a frequentar outro ambiente, com uma professora ou professor que ainda não é conhecida(o), tudo isso repentinamente; conseqüentemente, a criança não aceitará ir para o espaço educacional, pois se trata de uma mudança importante na vida dela.

É importante, portanto, que haja um apoio, um acompanhamento durante esse processo, para evitarmos o choque dessa ruptura entre uma etapa e outra. Uma possibilidade de base seria uma ação conjunta entre professores e professoras, que possibilite às crianças passarem por um período de acolhimento entre as etapas, por meio de um planejamento que lhes dará suporte. São situações difíceis e marcantes as quais Formosinho (2016) vai chamar de processo degenerativo.

Para Formosinho (2016), as aprendizagens novas se suportam geralmente nas aprendizagens já realizadas, como já ditas anteriormente, isto é, nas aprendizagens contínuas, experienciais e reflexivas. Na mesma linha, Monge e Formosinho (2016, p. 174) destacam que “a continuidade do percurso educativo das crianças exige a articulação entre estas duas diferentes etapas da escolaridade básica”. Para esses autores, na transição entre etapas, as crianças, algumas vezes, mudam de espaços educacionais; com isso, outros lugares são frequentados, vivenciam culturas divergentes ou organizadas de maneira diferente.

A partir do exposto acima, percebemos que cada vez mais os rumos da Educação Infantil estão em pauta; por um lado, compreendemos que o processo de aprendizagem ocorre desde os primeiros anos de vida; por outro, buscamos preparar as crianças, cada vez mais cedo, para a sociedade e cidadania, mas infelizmente ainda há muita ênfase para o trabalho e lucratividade. Embora, ambos olhares visem o melhor para os pequenos e para as pequenas, um não pode sobressair-se ao outro, posto que a infância é algo fugaz que precisa ser experienciado para constituir adultos(as) autônomos(as), críticos(as) e atuantes na sociedade.

De acordo com Moss (2011), há uma relação de poder entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, na qual, ainda que a parceria seja sólida, não é igualitária; uma vez que o segundo exerce forte pressão sobre o primeiro, tutelado pelas políticas públicas e reverberado nas instituições de atendimento de crianças entre 4 e 5 anos. Podemos observar esse fato, por exemplo, no Brasil, onde mudanças na política pública educacional que se

referem à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, aprovada pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), e à matrícula obrigatória aos 6 anos, pela Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), não partiram de reflexões entre os(as) pesquisadores(as) da área, há muitas evidências de divergências com relação a sua legitimidade, bem como aos seus impactos em ambas as etapas de ensino.

Com o objetivo de dar encaminhamentos para que as crianças se tornem futuros cidadãos(ãs) mais bem preparados(as), as escolhas e direcionamentos em relação aos rumos da educação tendem a voltar seus olhares para os pequenos e as pequenas como futuros(as) adultos(as), atuantes no mundo do trabalho; negligenciando, por conseguinte, o importante processo de desenvolvimento infantil que precisa ser vivido no agora. Sabemos que todo esse movimento acaba sendo construído e constituído para a vida adulta, mas não poderá ser visto apenas para que a infância seja uma preparação para a adolescência e para a vida adulta das crianças.

Sabemos que há diferença entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, isso tem relação com jornada de trabalho, salários, carreira, e condições de trabalho. No Brasil, o Ensino Fundamental é bastante competitivo, visando a preparação para o trabalho, percebemos a importância do(a) educando(a) tornar-se um “fazedor” de tarefas, cumpridor de carga horária, ou seja, notamos um empenho em formar pessoas que sejam boas executoras, deixando o pensamento crítico e construções de democracia, cidadania e coletivo de lado.

Esse movimento preparatório, ainda que esteja sendo discutido entre países ricos, sobretudo, aqueles que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é colocado em pauta e eventual prática por outras nações, menos desenvolvidas. Tal tendência pode ser comprovada pelo expansivo número de crianças matriculadas no 1º ano do ensino primário no mundo – 86%, entre 1999 e 2004 –, bem como pelo aumento dos serviços de educação e cuidado infantil (MOSS, 2011).

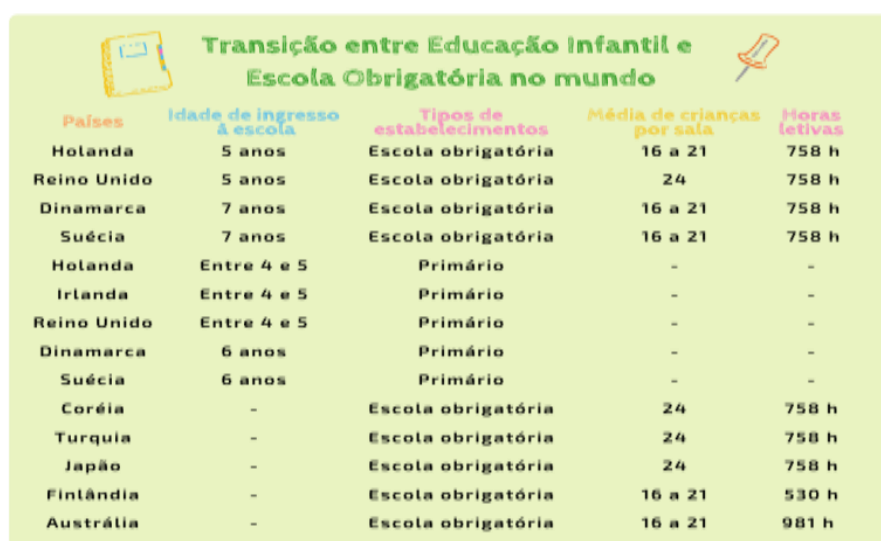
Em 2005, o Comitê das Nações Unidas em relação aos Direitos da Criança emitiu o Comentário Geral 7, enfatizando o reconhecimento do direito à educação, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito para todos(as) (art. 28) e interpretando como direito à educação a ser iniciado com o nascimento (art. 6.2). Assim, mediante o **crecimento de serviços voltados à Educação Infantil entre os anos que precedem o Ensino Obrigatório**, denotamos um estreitamento entre **essas duas etapas de ensino e aprendizagem; movimento defendido por economistas da OECD, segundo os quais** “o investimento educacional mais produtivo é aquele feito nas crianças com idade inferior à do ingresso no

ensino obrigatório”, de acordo com as reflexões de Moss (2011, p. 145) ao referir-se à OECD (2001, p. 128).

Sobre esta perspectiva – global-econômica-competitiva –, o atendimento educacional, direcionado às crianças, é visto como um investimento voltado para a força de trabalho futura. Mesmo que o investimento na educação seja algo positivo, o modo como isso vem se encaminhando pode não ser igualmente assertiva, uma vez que a Educação Infantil corre o risco de deixar de ser tratada como período de vivência das crianças e ser marcada como etapa preparatória para o próximo estágio da educação, ou seja, para a próxima etapa.

Diante dessa movimentação, em alguns países, já é possível observarmos considerável discrepância nas experiências proporcionadas às crianças nessa transição entre Educação Infantil e Escola Obrigatória: “Em alguns casos, tal experiência será numa pré-escola integrada ao sistema escolar, às vezes no mesmo prédio ou conjunto da escola primária, frequentada em geral durante dois ou três anos antes da transição” (MOSS, 2011, p. 147). A saber:

Figura 6 - Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental no mundo



Países	Idade de ingresso à escola	Tipos de estabelecimentos	Média de crianças por sala	Horas letivas
Holanda	5 anos	Escola obrigatória	16 a 21	758 h
Reino Unido	5 anos	Escola obrigatória	24	758 h
Dinamarca	7 anos	Escola obrigatória	16 a 21	758 h
Suécia	7 anos	Escola obrigatória	16 a 21	758 h
Holanda	Entre 4 e 5	Primário	-	-
Irlanda	Entre 4 e 5	Primário	-	-
Reino Unido	Entre 4 e 5	Primário	-	-
Dinamarca	6 anos	Primário	-	-
Suécia	6 anos	Primário	-	-
Coréia	-	Escola obrigatória	24	758 h
Turquia	-	Escola obrigatória	24	758 h
Japão	-	Escola obrigatória	24	758 h
Finlândia	-	Escola obrigatória	16 a 21	530 h
Austrália	-	Escola obrigatória	16 a 21	981 h

Fonte: Adaptado de Moss (2011, p. 104).

De acordo com os dados levantados por Moss (2011), na Figura 6, observamos que o Brasil segue uma tendência mundial, ao se assemelhar à Holanda, à Irlanda e ao Reino Unido, quando criou uma lei que determinou que as crianças ingressassem no ensino obrigatório na idade de 4 e 5 anos. Já a Dinamarca e a Suécia, postergam esta idade para os 7 anos, como era em nosso país até antes da obrigatoriedade.

Outro ponto importante a ser considerado, além das distintas características estruturais, diz respeito às diferentes culturas das instituições frequentadas pelas crianças (tanto antes

como depois da transição para a Escola Obrigatória). Atento a isso, Bennett (2006) elaborou uma classificação para os sistemas de Educação Infantil que ele denominou de educação pré-primária – constituída por espaços de aprendizagem e instrução cujo objetivo é de que, ao final do último ano, as crianças tenham atingido níveis predefinidos de aprendizagem em áreas disciplinares úteis para a escola –; e tradição pedagógica nórdica – visto como um espaço de vida destinado à Educação Infantil, no qual crianças e pedagogos(as) aprendem a ser, aprendem a fazer, aprendem a aprender, aprendem a viver juntos (MOSS, 2011).

Diante desse panorama, Moss (2011) nos aponta que na relação Educação Infantil e Escola Obrigatória, a primeira limita-se ao papel de preparar a criança para que ela possa atender a requisitos exigidos pelo parceiro dominante, ou seja, pela Educação Obrigatória.

Por conseguinte,

Essa diferença fundamental reflete-se em outras áreas: currículo (prescrição detalhada, ou apenas um quadro de referência); aprendizagem (foco em habilidades em áreas úteis para a escola tendo alvos principalmente cognitivos, ou foco em objetivos amplos de desenvolvimento em uma abordagem holística); metodologias de trabalho, formação e concepção do profissional (professor ou pedagogo) (MOSS, 2011, p. 149).

Assim, presumimos que os espaços escolares tenham padrões fixos que precisam ser alcançados pelos pequenos e pequenas mediante a preparação oferecida pela Educação Infantil. Logo, conforme observado por Moss (2011, p. 149) no relatório final da OCDE (2001):

[...] o modelo da prontidão para a escola é poderoso, pois é levado pela pesquisa americana (em inglês) para o mundo inteiro. Para os ministérios de educação, ele conota a promessa de crianças entrando na escola primária já preparadas para ler e escrever, e aptas a conformar-se aos procedimentos normais de sala de aula (OECD, 2006a, p.63). Essa relação é a que mais se aproxima da ideia de ‘escolarização’, tornando os serviços de educação infantil cada vez mais colonizados pelo ensino obrigatório, e fazendo com que recorram a ele para servir a suas necessidades e interesses.

O pesquisador destaca, também, a diferença entre os sistemas de Educação Infantil e o Escolar, visto que há, entre eles, significativa distinção, inclusive identitária, em que os(as) educadores(as) assumem uma postura defensiva em relação à proteção das crianças e suas infâncias, pois entendem que a Educação Obrigatória faz uma abordagem estritamente didática, típica da escola. Para Moss (2011, p. 150), “deveria ter distinção entre uma etapa e outra, tendo clareza sobre o que é de uma o que é de outra, havendo ponte entre as etapas.

Não pode haver um distanciamento entre as etapas, há necessidade de aproximação entre elas”.

Como resistência a essa tendência de escolarização da Educação Infantil, vemos em alguns países, como a Noruega, o olhar para as crianças e suas infâncias mantém-se firme contra as tradições associadas à metodologia didática-formativa aplicada pela Escola; preservando, mediante a isso, em documentos relativos às políticas educacionais, uma distinção nítida entre jardim da infância e escola primária como instituições pedagógicas diferentes. Desta forma,

[...] a lei do jardim da infância de 2006 avança uma compreensão do conceito de aprendizagem muito diferente do conceito escolar tradicional. A lei enfatiza que ‘o jardim da infância deve alimentar a curiosidade, criatividade e vontade de aprender das crianças, oferecendo desafios com base em seus interesses, conhecimentos e habilidades’ (MOSS, 2011, p. 150).

Esse entendimento garante às crianças uma aprendizagem não centrada em metas de desempenho e tampouco controlada pelo currículo; asseverando aos pequenos e às pequenas o direito de serem protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, por meio do qual eles(as) possam exercer a liberdade de se desenvolverem pelo brincar, interações e pelo se expressar, em um espaço que lhes proporcione, ao mesmo tempo, desafios, possibilidades e lugar seguro. Com isso, evidenciamos como necessárias, mudanças em relação ao Ensino Obrigatório, considerando que:

A organização, o currículo e as tomadas de decisão nas escolas continuam a assemelhar-se aos padrões do século XIX: currículos repletos de certezas do passado, testes formais de habilidades discretas e de itens do conhecimento, e a ‘balcanização’ dos professores em classes e disciplinas separadas. A escola como instituição educacional não pode continuar assim (2006a, p. 221-222). Especialmente em países mais pobres, a ‘prontidão’ da escola para as crianças implica a necessidade de mudanças nas condições materiais mais básicas das escolas, que se configuram como ambientes impróprios: turmas grandes, classes superlotadas, com professores inadequadamente formados, trabalhando com métodos improdutivos (MOSS, 2011, p. 151).

Tais fatos podem ainda acarretar outras problemáticas, como, por exemplo, a falta de devolutiva da escola perante as famílias e comunidades atendidas, uma vez que o formato proposto pela Escola Obrigatória, em sua essência, denota um distanciamento entre instituição e comunidade. Para Moss (2011, p. 151), o resultado desse afastamento tende a ser deveras calamitoso, tendo em vista que poderá acarretar “ciclos de fracasso que se autoperpetuam, com as primeiras séries se tornando gradualmente mais superlotadas, professores

desmoralizados, pais e crianças desinteressados e programas que não se reestruturam nem com o fracasso nem com o sucesso”.

Ao considerarmos essa possibilidade, algumas nações mais abastadas, como Noruega e Suécia, têm discutido as mudanças na escola por uma perspectiva mais voltado à prática pedagógica, com o objetivo de manter, sobretudo, nos 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”, como comenta Moss (2011, p. 152) ao corroborar com as ideias de Bennett (2006, p. 20). Diante disso, nesses países, “pode-se dizer que a pedagogia e os educadores da educação infantil foram vistos como um meio de humanizar as escolas e inovar suas práticas, visando criar um ambiente melhor para as crianças nos primeiros anos do ensino obrigatório” (MOSS, 2011, p. 152).

Um trabalho conjunto entre Educação Infantil e Ensino Fundamental apresenta-se, nesse cenário, como alternativa para resolvermos esse impasse; buscando, de forma colaborativa, um ponto de convergência pedagógica, marcado por respeito mútuo, diálogo e construção em prol das crianças e suas infâncias.

Nessa direção, Moss (2011, p. 154) apoia-se nas ideias de Dahlberg e Lenz-Taguchi (1994, p. 21) ao argumentar que,

se no futuro a pré-escola e a escola devem ser parceiras em pé de igualdade, deve-se evitar que a tradição de uma supere a de outra – nem escolarização, nem pré-escolarização. Em vez disso, devem trabalhar juntas para criar uma nova e partilhada com – apreensão de criança, aprendizagem e conhecimento: 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.

Diante disso, é importante assegurarmos uma abertura para o diálogo entre as diferentes abordagens educativas, ao considerarmos que, mesmo que cheguemos a uma solução para tal impasse, mais adiante essa discussão precisa ter prosseguimento, o que só será possibilitado se houver uma flexibilização na maneira de promover essa mudança no sistema de ensino, caso contrário, o que teremos, consistirá em

[...] sistemas organizados em torno de uma abordagem fortemente tradicional da educação, com uma educação secundária restrita, focalizada em disciplinas; aí, a educação pré-primária irá preparar as crianças para a escola primária que, por sua vez, irá prepará-las para a escola secundária e assim por diante (MOSS, 2011, p. 154).

Verificamos, portanto, que o embate entre as distintas formas de abordarmos o ensino em suas diferentes etapas de desenvolvimento abarca ainda muitos pontos a serem discutidos, tendo por base o entendimento de que a criança e suas infâncias devem ser respeitadas, cuidadas e, sobretudo, terem seus direitos garantidos como forma de proteção, não como meio para darmos continuidade a um *modus operandi* que, desde os primórdios, entendia que a criança não passava de um mini adulto, cujo papel na sociedade já estava pré-estabelecido de acordo com sua cor, gênero e classe social.

3.4 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO NA ÓTICA DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

De acordo com o que vimos na Figura 7, que demonstra o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, enfatizamos que o debate em torno da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais não é recente, tendo iniciado com a Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006b), que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração e, mais recentemente, modificado com a alteração feita na LDBEN (BRASIL, 1996), por meio da Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a), que regulamentou a obrigatoriedade de matrícula na rede escolar a partir dos quatro anos de idade, e a partir dos seis anos, no Ensino Fundamental:

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de crianças de seis anos pertencentes às classes populares serem introduzidas a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção (BRASIL, 2007, p. 61-62).

Essa diretriz também estabelece que as crianças de quatro e cinco anos terão avaliação mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental. Além disso, a carga horária mínima anual da Educação Infantil será de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional (BRASIL, 1996).

Conforme o panorama acima, urge a necessidade de refletirmos acerca das políticas públicas em suas estruturas pedagógicas, como desafio de operacionalização para a ampliação de novas possibilidades práticas, uma vez que a Educação Infantil não é escolarização, não acontece de forma linear e disciplinar. Fato, aliás, que não deveria ocorrer em nenhuma etapa da educação, pois a aprendizagem significativa perpassa toda a vida e precisa ser do interesse

das crianças e estudantes e com intencionalidades a contemplar saberes, conhecimentos e aprendizados mediados por professor(a).

Isso, porque a obrigatoriedade dos quatro e cinco anos é vista, em muitos casos, como escolarizante, como forma de anteciparmos os conteúdos do Ensino Fundamental, e não como modo de assegurarmos os direitos da Educação Infantil como de fato devemos entender e possibilitar meios para que ocorra, e que, de certa forma, poderá implicar o percurso de transição, uma vez que são realizadas avaliações já no 2º ano de Ensino Fundamental.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento, de modo que a nova etapa se construa com base no que as crianças sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Aqui, evidenciamos a importância da transição entre a docência, ou seja: Como é realizada entre os pares? Como conhecemos o processo de cada criança que chega a esse novo ciclo? Por isso, a docência com responsabilidade compartilhada é fundamental, mesmo que não ocorra no mesmo espaço, na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – espaços educacionais –, mas sabermos o que ocorreu durante o percurso anterior é respeitarmos o processo da criança.

Pois, conforme o art. 11, da Resolução nº 345, do RCG (CEED, 2018, p. 9):

Art. 11: a transição entre as etapas da Educação Básica implica a necessidade de assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens e torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação: o Ensino Médio precisa articular-se com os anos finais do Ensino Fundamental, que por sua vez deve estar em articulação com os anos iniciais desta etapa. Além disso, o Ensino Fundamental deve estar articulado com a Educação Infantil, de forma a garantir a qualidade e a equidade na Educação Básica.

Nessa direção, ao considerarmos o processo de transição, os direitos, os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, apresentamos um panorama das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (CEED, 2018). Não apenas objetivos, como modo a ser atingido no disciplinar e linear, mas objetivos como campos de exploração, pautados no interdisciplinar e na relação integral, ou seja, a Educação Integral das crianças.

Assim, o art. 11, em seu § 3º, da Resolução 345, do RCG (CEED, 2018, p. 9) traz que:

§ 3º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de estudantes, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Nesse sentido, o processo de transição requer de nossa parte um olhar sensível, pois precisa ocorrer de maneira equilibrada e contínua para as crianças da Educação Infantil e da próxima etapa, o Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Sabemos que não há uma receita para tal processo, mas é importante conhecermos o que é próprio de cada etapa, para que assim, de fato, possamos colocar crianças e estudantes como verdadeiros protagonistas em suas aprendizagens, de forma significativa.

Portanto, as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios das DCNEI, no Parecer nº 20 (BRASIL, 2009a, p. 19):

- I. Éticos (conviver, conhecer-se): da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- II. Políticos (expressar, participar): dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- III. Estéticos (explorar, brincar): da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ainda, conforme apresentam às diretrizes, esses princípios devem ser sintetizados por meio do Projeto Político Pedagógico, que é o plano orientador das ações da instituição e define intencionalidades que pretendemos para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado em um processo coletivo, com a participação da direção, dos(as) professores(as) e da comunidade escolar. Deste modo, conforme o Parecer nº 20/2009, das DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 20),

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Pensando especificamente na Educação Infantil, a BNCC (BRASIL, 2017), em seu recorte, indica seis Direitos de Aprendizagens e desenvolvimento que, em concomitância com os temas propostos nos Campos de Experiência, apontam para as perspectivas de aprendizagens das crianças nesse período de processos de transição, quando a intencionalidade pedagógica é realizada e capaz de possibilitar tal percurso de travessia.

Conforme o documento, são os Direitos de Aprendizagens que asseguram as condições para que as crianças “[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 39).

Para garantirmos os Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento das crianças, precisamos pensar nos campos que estruturam as formas de interação dentro do espaço pedagógico. No momento em que sabemos como agir em cada uma dessas etapas, estamos preparados para assegurar aos(as) pequenos(as) meios para conviver, brincar, participar, explorar, expressar e se conhecer; sendo esses os seis direitos das crianças que devemos garantir e possibilitar. Por isso, requer formação inicial, formação em serviço e continuada da profissão/profissionalização docente.

Destacamos que todos esses Direitos de Aprendizagem possuem verbos de ação, portanto enquanto professores(as) precisamos mobilizar estratégias pedagógicas para que aconteçam por meio da vida cotidiana das crianças. Assim, acreditamos que, no contexto da Educação Infantil, a partir dessas ações, as crianças consolidem seus Direitos de Aprendizagem nos Campos de Experiências, ao serem mediadas pelo(a) professor(a)/mediador(a), a fim de podermos perceber estes direitos por meio das interações e brincadeiras e do cuidar e do educar.

Os Campos de Experiências, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 80), no que diz em relação à Educação Infantil, indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Nesse percurso, os saberes e conhecimentos representam o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os Campos de Experiências precisam ser garantidos para as crianças, visto que na Educação Infantil o espaço de aprendizagem “[...] precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e

consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações” (BRASIL, 2017, p. 45).

Desse modo, na Instituição de Educação Infantil precisaríamos possibilitar oportunidades para as crianças ampliarem seu conhecimento de mundo, de modo a utilizá-lo em seu cotidiano. Logo, tudo o que é abordado na Educação Infantil é fundamental para a transição entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. E, conforme o documento,

[...] é preciso que haja uma continuidade em seu percurso educativo e 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 (BRASIL, 2017, p. 53).

As mudanças na BNCC (BRASIL, 2017) procuram, a partir desses princípios, chegar às considerações de que brincando também é possível educarmos. Consequentemente, a Educação Infantil passa a ter um papel importante no período educacional de qualquer cidadão/cidadã, incidindo no processo para o Ensino Fundamental e em todo o âmbito educativo.

Na BNCC (2017), o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento². Essas áreas, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11³ (BRASIL, 2010a, p. 13), “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares”. As áreas do conhecimento estão em conexão na formação dos(as) estudantes, embora preservem suas especificidades e saberes próprios, construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Conforme vemos na BNCC (BRASIL, 2017), em seus textos de apresentação, cada área do conhecimento menciona seu papel na formação integral dos(as) educandos(as) do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, bem como para o Ensino Fundamental-Anos Finais, considerando características dos(as) estudantes e as especificidades e demandas pedagógicas próprias dessas fases do processo educacional.

Como informa o próprio documento, acima citado, “cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao

² De acordo com o Parecer nº 11 (BRASIL, 2010a): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso.

³ Que teve ajustes e publica a Resolução nº 2, em 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019).

longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2017, p. 28).

O documento complementa, ainda, que:

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização (BRASIL, 2017, p. 28).

A Educação como dimensão integral, na perspectiva de uma educação cultural ampla, assim, na perspectiva de conhecermos questões educacionais pode conectar-nos com outros saberes e, percebermos as competências de modo interdisciplinar, ou seja, nos proporcionar meios de construções aos protagonismos das crianças/estudantes, pois no Ensino Fundamental temos competências e habilidades, conteúdos que se transformam em objetos do conhecimento quando possibilitados e construídos com crianças e estudantes.

De acordo com os comentários de Roselane Zordan Costella, professora da UFRGS, na Aula Inaugural do PPGICH, transmitida pelo Canal da TV Fronteira UFFS, no YouTube, há de trabalharmos com os(as) estudantes, a partir das habilidades e competências com aquilo, por exemplo, que faça relação ao contexto, ou interesse, necessidade, ou seja, que realmente tenha o conhecimento/aprendizagem. Pois, na perspectiva do interdisciplinar, podemos ver as competências sendo as primeiras cognitivas, depois as comunicativas e, por fim, as valorativas. Mas, para realmente ser interdisciplinar precisamos entender e conhecer e, por meio delas, tornar os conteúdos realmente em objetos de aprendizagem/conhecimento. Há necessidade de termos interpretação e concretização do humanizador, possibilidades de transformações reais a partir de cada contexto, a considerar cada singularidade.

Conforme pressupõe a BNCC (BRASIL, 2017, p. 29), “Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. Portanto, essa transição caracteriza-se por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, decorrentes, principalmente, da diferenciação dos componentes curriculares.

E por entendermos que essa transição é composta por mudanças, a BNCC (BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho RCG (CEED, 2018) apontam os grupos etários da Educação Infantil, que não precisam ser observados exatamente conforme a orientação dos

documentos, pois, como bem coloca a própria legislação, as crianças necessitam das relações com os pares e com os adultos para que esses ajam como mediadores(as) do processo.

Com a BNCC (BRASIL, 2017) da Educação Básica, a divisão da faixa etária e a nomenclatura usada para os segmentos da Educação Infantil foram alteradas, levando em consideração as especificidades necessárias a cada um dos grupos etários que constituem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa tão peculiar. Assim, é importante não considerar esses grupos etários de forma rígida, visto que há diferenças no ritmo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que devem ser considerados.

Em virtude disso entendemos que a formação *com* professores e professoras é fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas significativas, bem como para a preparação do currículo ou plano de estudos a ser trabalhado *com* as crianças, ou seja, a formação continuada é importante para que possamos estar instrumentalizados(as).

No que se refere à formação de e *com* professores e professoras na Educação Básica, voltamos os questionamentos, principalmente, para os saberes e conhecimentos necessários à prática docente. Aperfeiçoarmos professores e professoras capacitados e competentes, para trabalharmos de forma efetiva alguns percursos desafiadores da Educação Básica, tem sido um dos desafios para as universidades, uma vez que esses(as) professores e professoras são os (as) responsáveis pela formação das novas gerações de crianças e estudantes.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2017), a formação continuada está inscrita em significados produzidos pelos(as) educadores(as) que compartilham os discursos pedagógicos, dado que eles organizam e regulam as práticas docentes. Nesse sentido, tais práticas resultam, em boa parte, da articulação dos processos que levam ao reconhecimento dos saberes e fazeres docentes, contribuindo para aprofundar sua lógica de funcionamento.

Ao encontro das resoluções CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE, 2015)⁴ e nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (CNE, 2019, p. 2-3), as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada, em nível superior, destacam que:

Formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (Conselho Nacional de Educação – Brasil, Resolução nº 2, 2015).

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC – Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como

⁴ Aqui, usamos, conforme descrito no RCG (CEED, 2018): “Alfabetização e Letramento”.

perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019).

Art. 5º A formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem como fundamentos:

I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e

III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação.

Ainda, a BNCC (BRASIL, 2017) nos traz que a formação do(a) professor(a) acontece também nos espaços escolares, por meio de seus contextos e práticas educativas, ao se tornar participante reflexivo e investigador nos espaços em que atua, formulando estratégias e reconstruindo sua ação pedagógica.

O percurso pedagógico, ainda mais na Educação Infantil, é uma das principais fases na vida das crianças. Afinal, é nela que bases são construídas, e o ambiente pedagógico desempenha um papel socializador, no qual a criança começa a ampliar sua rede de relações. Especialmente o professor e a professora, nessa fase, têm forte contribuição para que a criança consiga desenvolver e construir conhecimentos expressivos e que sejam para a vida.

A formação *com* professores(as) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é por nós entendida como um processo permanente que acontece dentro e fora do contexto educacional, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática. Essa concepção enfatiza o caráter histórico e cultural do conhecimento, possibilitando uma formação articulada com as necessidades sociais, promovendo a autorrealização e o desenvolvimento dos(as) professores(as) com ela envolvidos.

Tendo em vista a caminhada que a Educação Infantil vem realizando na busca pela qualidade do ensino, compreendendo que é justamente na primeira infância que as conexões neurais mais importantes ocorrem no cérebro humano, acreditamos que priorizar a formação continuada dos(as) professores(as) seja o meio capaz de alcançarmos o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem das crianças.

A Educação Infantil tem como escopo proporcionar condições adequadas para o bem-estar da criança, seu desenvolvimento físico, emocional, intelectual, moral e social, assim como ampliar suas experiências e construir a partir do seu interesse pelo processo de conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Ademais, também busca possibilitar a qualificação das práticas pedagógicas, a fim de organizarmos estratégias de aprendizagem que venham a promover o respeito à diversidade e ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos. À vista disso, é fundamental o processo da formação continuada,

para que possamos estar próximos de demandas contemporâneas da educação e da sociedade, bem como entendermos e concretizarmos o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

3.5 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS AVALIATIVAS

Uma mudança bastante significativa na organização da educação brasileira diz respeito à reestruturação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para nos adequarmos à BNCC (BRASIL, 2017), que passa a ser referência na formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, as siglas ANA, ANEB e ANRESC deixaram de existir, e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome SAEB, acompanhadas das etapas, áreas do conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.

Segundo o ministro da Educação de 2018, Rossieli Soares da Silva (GOV. BR, 2018), entre os marcos legais para as mudanças do SAEB está a BNCC (BRASIL, 2017), da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada em dezembro de 2017, que apresentou prazos para que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revisasse suas matrizes.

Conforme anunciado pelo MEC, em outubro de 2017, quando foram divulgados os resultados da ANA de 2016, os(as) estudantes do segundo ano do Ensino Fundamental deveriam ser avaliados(as) numa nova etapa de referência para a alfabetização, adequando-se à BNCC. A Base antecipou a meta de alfabetização do país para a faixa etária de sete anos, idade em que a criança está matriculada no segundo ano; a partir de 2019, ela foi aplicada pela primeira vez, abrangendo mais de 70% das crianças com oito anos, alinhada com a BNCC (BRASIL, 2017).

As aplicações devem se concentrar nos anos ímpares, e a divulgação dos resultados, nos anos pares, apresentando-se como um dos destaques a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. Para o 2º ano, é um estudo-piloto, com o propósito de testar a aplicação de questionários eletrônicos para professores de creches e pré-escolas. O ministro da Educação de 2019, o economista Abraham Weintraub, em matéria ao Portal Poder 360 (FREIRE, 2019) comenta que “vai ter um ditado para as crianças. A questão é ter a sensibilidade para medir o que tem de errado e o que tem de certo”. Essa declaração nos suscita alguns questionamentos: Qual será o critério de

certo e errado? Onde encontramos os parâmetros para o ditado? O ditado será igual para todos(as)? Esse método contemplará a equidade?

A avaliação externa dos(as) estudantes, ao final do ciclo de alfabetização e letramento, complementa, com informações de desempenho, um cenário que já é desenhado pelas taxas de insucesso reveladas pelo Censo Escolar e pode nos fornecer um importante insumo para que as instituições escolares se mobilizem no sentido de enfrentar esse desafio mais cedo, conforme destaca o documento.

A aplicação nas escolas públicas e a amostra de escolas privadas das 27 unidades da Federação estava prevista para ocorrer entre 21 de outubro e 1º de novembro de 2019, com a perspectiva de divulgação dos resultados até dezembro de 2020, para que compoñham o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), porém, como inúmeras atividades relacionadas à Educação no nosso país, não aconteceu, sem maiores explicações ou justificativas.

Na Figura 7, a seguir, visamos apresentar a diferença entre a Provinha Brasil, o SAEB, a Prova Brasil e a ANA, que se relacionam no que diz respeito ao tipo de informação produzida e ao objetivo de cada uma delas.

Figura 8 - Objetivo de cada tipo de avaliação

Avaliação	Como é / objetivo
Provinha Brasil	<p>Fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola. Os resultados do Saeb e da Prova Brasil, embora sejam muito úteis a professores e gestores, permitem informações mais amplas no âmbito do sistema educacional do país, dos estados, dos municípios e das escolas. Reforça-se, assim, a ideia de que a atual proposta seja uma avaliação diagnóstica – um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias.</p> <p>No caso da Provinha Brasil, o(a) aplicador(a) não é necessariamente externo, já que a própria rede tem a opção de aplicar os instrumentos com seus próprios professores, cabendo ao Inep a responsabilidade de elaboração e de montagem dos instrumentos.</p>
Saeb, a Prova Brasil e a ANA	<p>São avaliações externas, ou seja, existe sempre um(a) aplicador(a) externo à rede e aos estudantes que participam do processo de avaliação, sendo o Inep o responsável pela aplicação.</p>
Na Provinha Brasil	<p>O processamento e a interpretação dos resultados podem ser feitos pelas próprias redes, pois sua metodologia de aplicação permite leitura e interpretação imediatas dos resultados por parte dos(as) professores(as) e gestores(as) das redes.</p>
Na Prova Brasil, no Saeb e na ANA	<p>O processamento, as análises, a interpretação e a divulgação dos resultados são de responsabilidade do Inep. Em função da utilização de metodologias e técnicas estatísticas complexas, os resultados de apuração e divulgação não são imediatos.</p>

Fonte: Adaptado de INEP (2020).

O SAEB oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento de políticas com base em evidências, permitindo que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país. Por meio de testes e questionários, reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelo conjunto de estudantes avaliados. Os dados (taxa de aprovação, abandono...) levantados por esses métodos (junto ao Censo Escolar), compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Assim, temos que, mediante a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, em vigor por meio do Decreto nº 9.432 (BRASIL, 2018), a avaliação da alfabetização passa a ser realizada no 2º ano do Ensino Fundamental, primeiramente de forma amostral; tendo início com a avaliação da Educação Infantil, em caráter de estudo-piloto, por meio da aplicação de questionários eletrônicos, exclusivamente,

para professores(as) e diretores(as). Os(as) secretários(as) municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos.

No Rio Grande do Sul a avaliação é orientada por meio da Resolução nº 345, que instituiu o Referencial Curricular Gaúcho (CEED, 2018, p. 35) e, de acordo com este documento,

Compreende-se avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, em que todos os sujeitos estão envolvidos. Avaliação não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] Avalia-se para redirecionar o planejamento a fim de contemplar e garantir o desenvolvimento das competências pelos estudantes. Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro.

Com isso, entendemos que a avaliação faz parte de um processo maior, devendo “ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação ao longo do processo com o objetivo de reorientar” (CEED, 2018, p. 35); o papel da avaliação, portanto, “não deve ser o de classificar e selecionar os(as) estudantes, mas sim o de auxiliar professores(as) e estudantes a compreender de forma mais organizada seus processos de ensinar e aprender” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 35). Nesse ponto, é importante salientarmos, conforme explicitado no RCG (CEED, 2018, p. 6), o fato de que “o sucesso do estudante não depende somente dele ou do professor, é também responsabilidade da família e do contexto social em que está inserido”.

Quanto à formação continuada, em relação ao processo de avaliação, o RCG (CEED, 2018, p. 37) pontua que “é preciso considerar a formação inicial e a formação continuada por meio de uma prática reflexiva do processo e do resultado das ações em sala de aula, reconhecendo as diferentes contribuições que possam tornar possível a trilha formativa”. Tais apontamentos referem-se ao envolvimento dos(as) profissionais da Educação por meio de discussões e questionamentos que visam contribuir “para as diversas práticas culturais de formação docente”, auxiliando, desta forma, “na desnaturalização das ‘verdades’ engessadas” (CEED, 2018, p. 37).

A LDBEN (1996), no Art. 31, preconiza que: ‘a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental’. Nessa perspectiva, a avaliação na educação infantil não assume o fim de seleção ou de classificação ou ainda de comparação entre as crianças. A avaliação será sempre da criança em relação a ela mesma e não comparativamente com as outras crianças. Cabe ressaltar que práticas de verificação da aprendizagem, tais como diagnósticos, perfis de entrada e saída e

provinhas para as crianças na educação infantil, são inapropriados e não devem compor a avaliação nesta etapa educativa (CEED, 2018, p. 74).

Em relação à Educação Infantil, o RCG (CEED, 2018, p. 74) entende a avaliação como um “importante instrumento de reflexão e de orientação das práticas pedagógicas que precisa ser pensada nas duas dimensões que a compõem: avaliação na Educação Infantil e avaliação da Educação Infantil”. Em virtude desse entendimento, bem como da importância da participação familiar no processo de desenvolvimento da criança, o documento constitui-se com a compreensão de que:

O processo avaliativo precisa buscar articulação com as famílias e assegurar ‘documentação específica que permita às famílias reconhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança’ (DENEI, 2009), a fim de que as famílias acompanhem e participem dos processos educativos das crianças junto aos educadores, realizando trocas e apontando caminhos para novas estratégias e ações (CEED, 2018, p. 75).

Para assegurar e pautar a parceria entre instituição e familiares, no processo de ensino e de aprendizagem da criança, é necessário observarmos e refletirmos sobre o processo dos(as) infantes, tendo em vista que “a observação das crianças pelo professor precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos concretos e singulares com que elas se expressam, se relacionam, aprendem, agem” (CEED, 2018, p. 75). Assim, “não é possível avaliar apenas aprendizagem sem considerar o contexto que se criou para que a aprendizagem acontecesse” (CEED, 2018, p. 75). Somente por meio das observações atentas aos “processos educativos das crianças” é que elas poderão ser avaliadas e também (re)estruturada “a oferta educacional”. Logo,

Implementar a avaliação na e da Educação Infantil em sintonia com a legislação e com as concepções de crianças e infâncias, que tais documentos expressam, revela a sensibilidade e a responsabilidade do professor com o percurso educativo de cada criança e com seus direitos e, ainda, com a valorização da própria profissão e com a proposta educativa da instituição em que atua, assim possibilitando aprendizagens significativas para as crianças (CEED, 2018, p. 76-77).

Diante disso, o RCG (CEED, 2018, p. 140) apresenta como prioridade elaborar “um currículo fundamentado na garantia dos direitos das crianças, articulado aos campos de experiências”. Para tanto, sob nosso ponto de vista, essa organização curricular deve partir da concepção de uma pedagogia relacional, na qual o processo de ensino e de aprendizagem ocorre por meio das interações das crianças com o mundo, com os adultos e com os próprios pares (CEED, 2018).

Seguindo os ensinamentos de Freire (1997) de que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender”, entendemos ser esse o ideário do RCG (CEED, 2018, p. 140), ciente da “complexidade de um currículo fortemente marcado pela intencionalidade educativa, pela presença atenta, sensível e interessada de um(a) professor(a) que, junto às crianças, experimenta e descobre o mundo”.

Desse modo, é possível evidenciarmos a importância do processo de continuidade das aprendizagens entre as etapas de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, tendo em vista que, de acordo com as colocações acima apresentadas, a avaliação já ocorre no 2º ano do Ensino Fundamental, acelerando o processo de leitura e escrita das crianças.

Nessa perspectiva, observamos a existência de duas possíveis propostas, e que são, ao nosso ver, contraditórias, levando a um distanciamento entre as etapas, considerando que a BNCC (BRASIL, 2017) está em uma base mais tecnicista, não dialogando, por vezes, com a perspectiva mais humanista, ou seja, a Educação Infantil aborda uma linha de pensamento, e o Ensino Fundamental, outra; sendo, desse modo, representados mundos pedagógicos diferentes, nos quais não são considerados o processo de transição e a própria legislação no que se refere ao bloco/ciclo de alfabetização, conforme destacado anteriormente.

A seguir, apontamos alguns impasses em relação a quem alfabetiza as crianças; de quem é a responsabilidade nesse processo de construções.

3.6 IMPASSES ACERCA DAS IDADES 5, 6 OU 7 ANOS: QUEM ALFABETIZA – EDUCAÇÃO INFANTIL OU ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS

Em conversas e reflexões com a orientadora de nossa tese, a respeito das dificuldades na alfabetização aos 7 anos, notamos que algumas justificam a preparação obrigatória aos 6 anos das crianças, tais como, o próprio impasse acerca da identidade da Educação Infantil, que acaba, por vezes, impactando as crianças da Educação Infantil. Ao analisarmos o que as políticas públicas trazem em relação à alfabetização das crianças, percebemos que não há uma coerência entre uma e outra, fazendo com que o(a) professor(a) da Educação Infantil, acabe por não saber de quem, de fato, é a responsabilidade em alfabetizar. Assim, parece ocorrer um processo de antecipação de pontos do Ensino Fundamental, já na Educação Infantil para atender avaliações, por exemplo, que ocorrem no 2º ano do Ensino Fundamental.

Para contextualizarmos, evidenciamos o art. 214 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), com nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), que

detalha os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), entre os quais estão (a) a erradicação do analfabetismo, (b) a universalização do atendimento escolar e (c) a melhoria da qualidade do ensino. Com essa emenda, tornou-se obrigatória a educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001).

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024. Entre suas metas está alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (meta 5); elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (meta 9) (BRASIL, 2001).

Já 2017, foi homologada a BNCC, um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme o documento, esperamos que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado “ortografização”.

E na PNA (BRASIL, 2019, p. 32), temos que:

Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental. Essas crianças terão mais possibilidades de obter sucesso no processo de alfabetização e de aprender a ler e escrever ao menos palavras e textos simples até o final do 1º ano. Por isso é necessário ofertar a toda criança as condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA.

Nesse sentido, temos a Política Nacional de Alfabetização de 2019, o PNA, que nos traz como intencionalidade resolver questões de analfabetismos, propondo alfabetizar as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como outras políticas em paralelo, o PNE aponta até o 3º ano e, a BNCC, que fala até o 2º ano do Ensino Fundamental. Então, a Educação Infantil é inserida como uma etapa que vai colaborar com o sucesso da alfabetização das crianças. Dessa forma, para a Educação Infantil, isso tem sido um retrocesso no modo de como a leitura e a escrita estão sendo realizadas por essas políticas. Inclusive há um retrocesso científico e há evidências demonstrando isso. Não é função do MEC definir um método, é preciso dialogarmos, construirmos. Pois, a atual política, a BNCC, fere o PNE, já que não há um respeito pela normatização desse campo, e, com isso, fragiliza o debate em relação à alfabetização, sobre a identidade da Educação Infantil. Fazendo com que o processo de transição não seja construído e, por vezes, respeitado em detrimento de diversos entendimentos e orientações existentes nas políticas públicas.

No Brasil, o tema das transições aparece nas DCNEI, pelo Parecer nº 20 (BRASIL, 2009a), quando o documento salienta a importância das instituições planejarem ações que sejam capazes de avaliarmos e acompanharmos o desenvolvimento das crianças, bem como de garantirmos a continuidade dos processos de aprendizagem, por meio de estratégias adequadas às diferentes situações de transição vividas pela criança, tais como: “transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009a, p. 22).

A partir do que consta no Parecer nº 20 (BRASIL, 2009a, p. 92), o processo de articulação entre as etapas é fundamental: “a ideia de continuidade, a possibilidade de recomeços, o encontro do que já sabem e apreciam”. Ou, seja, continuidade de possibilidades de aprendizagens, ampliando, assim, seus repertórios, possibilitando novos saberes entre uma etapa e outra.

As DCNEI, pelas resoluções nº 5 (BRASIL, 2009a, art. 10 § III) e pela Resolução nº 7 (CNE, 2010, art. 29 e § 1º), tem como intencionalidade dar continuidade às aprendizagens das crianças na perspectiva do cuidado, das interações e da brincadeira, realizando ações que viabilizem o sucesso desse percurso, oportunizando espaço de socialização, construções, desejos e inquietações que podem fazer parte de tal travessia de transição.

A Resolução nº 5, que fixa as DCNEI, e o Parecer de nº 20 (BRASIL, 2009a, p. 16), nos indicam quatro olhares de como os espaços escolares podem organizar o acompanhamento da continuidade dos processos de uma etapa para outra. Como possibilidade de garantirmos um percurso contínuo desses processos vivenciados pelas crianças, sugerem que realizemos planejamento de acolhimento dos pequenos e das pequenas, bem como dos contextos familiares ao percurso de travessia de uma etapa à outra. Evidenciando, “necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço, e visar ao conhecimento de cada criança e de sua família pela equipe da Instituição” (BRASIL, 2009a, p. 17). Bem como, “para orientar as mudanças de turmas pelas crianças”, e, “acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição” (BRASIL, 2009a, p. 17); assegurando “suas vivências, conquistas e planos” (BRASIL, 2009a, p. 17). Nessa perspectiva, “assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação” (BRASIL, 2009a, p. 17). São evidências de acompanhamento: “portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças” (BRASIL, 2009a, p. 17).

Piva (2019) afirma que necessitamos dar atenção às transições cotidianas que ocorrem dentro do mesmo contexto educativo, pois ao encontro: “os processos de transição que as crianças vivenciam têm muita influência no seu crescimento e aprendizagem” (FORMOSINHO; MONGE; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 9).

Nesse sentido, ao fazermos a ação-reflexão-ação, percebemos que o processo de transição pode ter continuidades e descontinuidades em relação ao percurso, uma vez que a transição e a continuidade em educação se constituem como um fator determinante para assegurar o sucesso numa aprendizagem ao longo da vida. Logo,

[...] a transição entre o espaço familiar e as respostas educativas, sobretudo, casa/creche, creche/jardim de infância e deste para o 1º ciclo do ensino básico deve garantir a apropriação das aprendizagens e ser securizante para a criança e todos os cuidadores envolvidos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO; MONGE, 2016, p. 6).

No trabalho realizado por Monge e Formosinho (2016, p. 175), os autores evidenciam a voz das educadoras, as quais “equacionaram as descontinuidades possíveis de existir a uma escola, cuja imagem, em termos de organização e funcionamento do quotidiano da sala, lhe parece tradicional”. Há de destacarmos as descontinuidades que ocorrem no processo natural das transições, necessárias para que outras aprendizagens possam acontecer. “As transições estão associadas a um tempo de mudanças significativas de descontinuidades e novas exigências [...]” (MONGE; FORMOSINHO, 2016, p. 146). Isso significa que as descontinuidades fazem parte das construções cotidianas das crianças no que se refere às transições, afinal, conforme compreende Piva (2020, p. 37), “[...] viver transições significa mudar, enfrentar uma situação que te coloca em outro estado, que exigem viver uma descontinuidade”.

Sobre tal processo, a transição entre etapas, conforme a BNCC (BRASIL, 2017), nos requer 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 estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Olharmos também para as possibilidades, ao invés de apenas apontarmos os desafios, é bastante considerável nas pesquisas acerca das transições; é importante vermos quais são as continuidades, bem como quais são as descontinuidades e de que modo podemos dar estrutura e suporte às crianças. Ou seja, o que é possível construirmos entre uma etapa e outra para tal percurso de travessia.

Outro modo de nomear as transições é como um processo de aprendizagem sociocultural, sendo essa uma ideia incorporada na pesquisa de Piva e Carvalho (2020), na qual ela observou que as transições horizontais, especificamente em relação aos bebês e crianças bem pequenas, na creche, envolvem aprendizagens socioculturais. Por exemplo, quando as crianças aprendem a usar a colher, tendo em vista que ninguém nasce sabendo usar esse objeto; esse é, portanto, um artefato cultural que usamos na sociedade para nos alimentar; nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem se dá entre os pares (PIVA; CARVALHO, 2020).

As crianças aprendem com os adultos e com outras crianças, dentro de grupos; podemos observar, por exemplo, em contextos familiares com filhos(as) de diferentes idades, é comum ouvir que o(a) mais novo(a) é tão esperto(a) quanto o(a) mais velho(a), isso ocorre porque o(a) menor aprendeu com o(a) maior, pois não cresceu isolado(a). Do mesmo modo, acontece nos grupos de multi-idades, ou seja, na relação entre pares.

Outra manifestação que podemos mencionar são as transições cotidianas (PIVA; CARVALHO, 2020) que tratam das ações diárias na vida das crianças e as que se referem às transições cotidianas entre família e escola, que compreendem escolher e levar a criança para uma creche; tal processo não é visto como transição, entretanto, ele envolve uma passagem também familiar, uma vez que a rotina do contexto escolar não é a mesma da casa. Existem culturas familiares e culturas escolares, e esse intercâmbio entre casa, contextos familiares e escola é também uma transição que determina sair de um contexto e entrar em outro; tratam-se, portanto, de transições verticais que dizem respeito às questões mais amplas (CARVALHO, 2021). Nesse sentido, é importante observarmos de que modo os contextos familiares são recebidos e ouvidos e se são apoiados nessas transições das rotinas cotidianas do contexto escolar.

Assim, transições cotidianas que dizem respeito ao dia a dia das relações das crianças (quando elas abraçam sem se dar conta de que machucam, pois não têm noção de como demonstrar o sentimento, fazer um carinho), indicam um observar sociocultural que percebe o aprendizado das relações, ampliando para a discussão; outra perspectiva é sobre o uso dos artefatos, ou seja, olhar para o aprendizado da vida de um sujeito que chegou ao espaço escolar; nesse sentido, são artefatos que utilizamos cotidianamente, aplicados socialmente, os quais as crianças irão aprender a usar a partir de um contexto de aprendizagem, portanto, não é algo dado (PIVA; CARVALHO, 2020).

Outro ponto significativo diz respeito à importância do anúncio docente que representa desde um diálogo permanente *com* as crianças, ao anúncio do que vai acontecer ou informar –

por exemplo, o momento em que irão lavar as mãos, ou qualquer outra atividade cotidiana –, isso envolve a criação de estrutura e de suporte; embora pareça básico, o anunciar engloba o contexto de vida coletiva das crianças; e podemos designar, portanto, como os primeiros aprendizados que envolvem as rotinas dos pequenos e das pequenas.

Essas transições cotidianas, processos de aprendizagens, demandam apoio e estrutura que não necessitam, necessariamente, de um adulto, mas de um(a) outro(a) colega que já tenha desenvolvido autonomia para, por exemplo, deslocar-se da sala referência para o refeitório, sem a companhia do(a) professor(as). A importância do adulto, nesse processo, envolve pensar e planejar, ou seja, a estrutura do planejamento entre as etapas (PIVA; CARVALHO, 2020).

Olharmos para a criança implica respeitarmos seu processo, para tanto, é primordial pensarmos como contemplar as transições cotidianas e darmos suporte nos processos de participação encaminhada, ou seja, o(a) professor(a) exercendo a função de mediador(a) do progresso de pequenos e pequenas dentro do espaço de ensino e aprendizagem (PIVA; CARVALHO, 2020).

A esse respeito, Bronfenbrenner (1996, p. 110) define as transições ecológicas como “uma concessão da pessoa e do ambiente, mas, sobretudo da interação entre a pessoa e o(s) ambiente(s)”. Ou seja, ambientes experienciados, interação com o meio em que incidem, ou não, no desenvolvimento dos processos. Ainda, para Bronfenbrenner (1996, p. 131), “os ambientes influenciam e são influenciados pela pessoa em desenvolvimento, num jogo complexo de relações entre as características pessoais e as ambientais”.

Pensarmos nos movimentos entre as etapas e entendermos o percurso ao encontro das transições ecológicas aos microsistemas, mesossistemas, exossistemas e o macrosistema, destacados por Bronfenbrenner (1996), são fundamentais. Os microsistemas são lugares ou padrões que são experienciados pelas crianças. Os mesossistemas envolvem o espaço educacional, ou a escola, englobando, assim, as inter-relações entre os microsistemas, espaços, escola e o contexto familiar. Quanto ao exossistema, tem ligação com contextos não experimentados pelas crianças, mas que, de certo modo, impactam-nas, pois há uma relação com o microsistema, no qual, por exemplo, pode apresentar-se o local de trabalho dos(as) seus/suas responsáveis. Por fim, o macrosistema refere-se aos valores, às crenças, aos rituais e aos costumes existentes na cultura.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é definido como um fenômeno de continuidade e mudança nas características biopsicológicas, tanto entre

indivíduos quanto entre grupos. Esse fenômeno estende-se ao longo do curso de vida, em sucessivas gerações, por meio do tempo presente e passado.

Nesse sentido, o autor define as transições ecológicas (aquelas em que há uma interação entre indivíduo e ambiente) como as que acontecem dentro de microsistemas, mesossistemas, exossistemas e o macrosistemas.

Assim, a partir do mencionado, podemos perceber que os processos de transição não ocorrem naturalmente, pois precisam ser pensados, conceptualizados, experimentados, avaliados e reconceitualizados, para que sejam recriados de acordo com as pessoas, os contextos e as culturas. O processo de transição tem influência no crescimento e na aprendizagem. Portanto, conforme afirma Formosinho (2016), transições precisam ser pensadas e planejadas.

Em relação ao processo de planejamento à transição, na própria Diretriz Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 2009a) é explicitada a importância da continuidade do processo de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, evidenciando a não antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. A educação, por conseguinte, apresenta-se como uma possibilidade no que diz respeito às ações de construções e/ou ressignificação de processos.

Torna-se, portanto, necessário estabelecermos estratégias de acolhimento tanto para as crianças quanto para os(as) docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em perspectiva de continuidade de seu percurso educativo, de suas aprendizagens. Ou seja, é preciso, de forma processual, estabelecermos relações de aprendizagens entre uma e outra etapa educacional.

Ainda, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), as informações contidas em relatórios, *portfólios* ou outros registros que evidenciam os processos vivenciados pelas crianças, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada estudante do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. “A documentação informa sobre os processos transformativos; quando analisada e interpretada permite construir conhecimento sobre eles e disponibilizar” (FORMOSINHO, 2016, p. 22). Para a autora, a documentação pedagógica promove a narração da aprendizagem, a compreensão do processo da criança.

Conversas ou visitas e, ainda, o compartilhar de materiais entre os(as) professores(as) dos espaços de aprendizagens da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais – também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida

educacional e, principalmente, para o entendimento entre uma etapa e outra por parte dos(as) profissionais.

A considerarmos esse olhar, no contexto da Educação Infantil, a relação entre professores(as) e crianças vislumbra a possibilidade de uma prática harmoniosa, contudo, essa, quando não bem explorada entre os pares – gestores(as), professores(as) e coordenadores(as) –, torna desafiador o processo de transição (EI/EF) no contexto educacional, muitas vezes, obstruindo avanços e novas construções.

Piva (2019, p. 171) nos apresenta o entendimento acerca de transições cotidianas “como aprendizagens socioculturais que exigem ou geram mudanças nas ações dos bebês e das crianças bem pequenas, sejam mudanças de um espaço para outro e de uma relação de cuidado pessoal a outra”.

Formosinho, Passos e Machado (2016) compreendem que as transições devem ser compreendidas como um modo de viver, de apoiar desde cedo as crianças, um meio com potencial de crescimento, construindo mentalmente aportes de potências para o processo das transições; ainda, para as autoras, as crianças precisam viver processos múltiplos, em que vão ou não construir resiliências para os momentos de transição.

Para Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016), a transição e a continuidade em educação se constituem como um fator determinante para assegurarmos o sucesso em uma aprendizagem ao longo da vida.

Ainda para os autores, essas transições constituem-se como investigadoras ou inibidoras dos processos posteriores de transição, dependendo da forma como são vividas e lembradas, podendo integrarem-se (ou não) em capital educacional para viverem as novas transições.

Portanto, toda transição pode ser investigadora ou desafiadora, como nos apresenta Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016), pois depende de como é construída entre uma etapa e outra. Por isso, defendemos docência com responsabilidade compartilhada, trazendo para o campo das transições educativas, de forma a compartilhar os processos de transições entre os pares, levando em consideração o percurso de cada criança em cada etapa.

Como vimos anteriormente, a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais nos parece ser muito mais de ruptura do que processo de construções de aprendizagens de uma etapa a outra. Talvez não seria importante recolocarmos o desafio e acentuar a importância do trabalho de uma transição como travessia de uma etapa para outra, e o caminho, talvez, não seria alfabetizar letrando? Esse, talvez, seria um caminho possível para ressignificarmos o processo que antecipa conteúdos do Ensino Fundamental

para dar conta de avaliações já no 2º ano. Precisamos, sim, de práticas pedagógicas que reorganizem o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, não apenas como acréscimo de um ano a mais. É imprescindível um processo de travessia com a capacidade de acolhimento, pertença, e, sobretudo, de construção *com* os pequenos e as pequenas, em que realmente sejam o centro da intencionalidade pedagógica.

Segundo Barbosa *et al.* (2012), a forma como organizamos a vida cotidiana nas instituições educacionais tem grande importância na formação das crianças, e, por isso, não podemos ficar enraizados em pedagogias ou em concepções de educação com ênfase apenas nas normas, nas transmissões de conteúdos e nas avaliações objetivas e de larga escala, de maneira rígida, mas, sim, em questões que possam estabelecer novas relações com os tempos e espaços das/com as crianças.

Os espaços educativos precisam contar com as vivências coletivas infantis, com possibilidades para as ações das/com crianças, tanto individuais quanto coletivas, pois cada uma traz consigo uma experiência cultural, social e emocional: seja um bebê, uma criança pequena ou bem pequena, seja um(a) professor(a). Há, portanto, a necessidade de um tempo para transformarmos esse espaço em um ambiente, um lugar onde ocorra o encontro e a construção de uma vida em comum, pois,

É ele, ou outro, o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, descontinuidade ou de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva, mas é também o tempo que errou e um instante desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer (BARBOSA *et al.*, 2012, p. 215).

Barbosa *et al.* (2012) lembram que Guattari (1985) indica que a creche, na atualidade, inscreveu as crianças em um tempo acelerado do capital. O tempo do não perder tempo, de seguir o relógio, da repetição das ações; esse tempo capital, nas creches, tem sido o processo de acelerações que não reconhece as crianças, seus ritmos, suas experiências e imprime um modo de ser empresarial na creche como um todo, prevalecendo a organização e lógica adultocêntrica, e não o tempo das crianças. Desse modo, apressamos o ingresso das crianças no processo; processo produtivo das crianças ao ritmo do capital e, com isso, criamos uma rotina sem sentido: de forma linear, as suas ações são reguladas por tempos fixos; sem desenvolvimento; são, portanto, produtivas ao processo do sistema, mas não são significativas para/com elas.

Para contestarmos essa compreensão de creche e pré-escola, as autoras sugerem que é preciso pensarmos na Educação Infantil como um momento fundamental, portanto, é

rompermos com o linear, a aceleração e a ideia imposta pelo sistema capitalista, em que a aceleração provoca ausência de sentido naquilo que realizamos no cotidiano (BARBOSA *et al.*, 2012). É necessário pensarmos o momento, a oportunidade e termos um olhar sensível para o sentido real de tempo, que pode nos ajudar a propormos e pensarmos a interação com os moldes de educação e espaços escolares e as disposições sobre como são oferecidas às crianças as experiências de infância.

Na Educação Infantil, podemos incorporar, nas práticas da vida cotidiana, outros jeitos de concebermos e produzirmos o tempo, formas que rompam com a lógica temporal dominante, porque a infância é um lugar de encontro, de construções e relações como produção de culturas outras, meio em que podem ressignificar e inventar novas culturas. Em relação a isso, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2016) destacam a importância de rompermos com abordagens pedagógicas tradicionais para que possamos construir coletivamente abordagens pedagógicas participativas, que privilegiem as relações de cooperação e parceria entre todos(as) os(as) profissionais, crianças, contextos familiares, colocando os pequenos e pequenas no centro das propostas pedagógicas e, para além do centro, que possam ser suas construções, suas identidades e pertencas.

No que diz respeito ao tempo com as crianças, torna-se contraditório estabelecermos horários fechados e rígidos para cada momento, como hora para alimentação, hora para trocas de fraldas, hora para brincar com interrupções bruscas, pois, quando se gerencia o tempo dessa forma, parte-se do princípio de que todas as crianças possuem o mesmo tempo biológico e do conceito de tempo construídos em um ritmo de fábrica, hostil e mecânico (PIVA, 2019, p. 50).

Carvalho (2015, p. 128) ressalta que “o desafio está na necessidade de serem provocadas rupturas na lógica linear de organização do tempo na Educação Infantil, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de viverem suas infâncias no cotidiano institucional”. Na mesma direção, Barbosa (2013, p. 217) salienta que, ao olharmos para esse tempo cotidiano, vincula-se o fato “de romper com a compreensão do tempo linear”, da ideia de rotina, e de criarmos ruptura com a “dinâmica de aceleração imposta pelo sistema capitalista”. Rompermos com lógicas que estão a “se enraizar em concepções de educação que estão atentas apenas às normas, às transmissões de conteúdos e às avaliações” (BARBOSA, 2013, p. 214-216).

Uma nova ideia de cultura pode ser criada com as crianças a partir do cotidiano infantil. Logo, no espaço escolar não podemos reduzir a vida àquilo que já existe, pois assim um futuro diferente parece impossível; há necessidade de ampliarmos repertórios; diferente de construirmos novos meios, seremos sempre docentes que compartilham situações de outros

tempos em que as crianças apenas seguiram reproduzindo. Por esse motivo, a vida em comum, a brincadeira, a imaginação e a construção de narrativas são elementos políticos importantes na educação das crianças que podem contribuir, significativamente, para o crescimento e as aprendizagens, ou mesmo para uma possível regressão e um processo marcante, não tão positivo, “uma vez que as transições educativas podem ser ‘generativas ou degenerativas’ e vão depender da forma como são vividas e/ou apoiadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASSOS; MACHADO, 2016, p. 36).

Ainda, para esses autores, é possível pensarmos a transição de forma que seja mais singular, contextual e construída nas relações com as crianças, envolvendo um processo de travessia amparado em princípios pedagógicos, filosóficos, políticos, estéticos e éticos, pois toda transição, dependendo de como é planejada, pode ser significativa ou não. Em outras palavras, pensarmos a transição requer pensarmos em uma educação coletiva das crianças e dos(as) estudantes, saindo da ideia de uma “transição tradicional”, visualizando outras possibilidades de perceber e agir. Com isso, vamos reconfigurando ações por meio de invenções, reinvenções e ressignificações, enquanto processo, ainda que provisórias ou possíveis mediante a realidade atual.

Portanto, para além de uma ideia de grupo etário, alfabetizar ou letrar com qual idade, está o processo de entendimento de cada etapa de ensino, pois é pertinente considerarmos que crianças que estão para além da idade corte, 31 de março, por exemplo, poderá ter um dia, semanas ou meses de diferença das que estão na idade corte. Com isso, retomamos a provocação de que alfabetizar e letrar ao mesmo tempo por meio dos tempos, espaços, contextos, demandas, necessidades e interesses das crianças ainda seja o modo mais adequado, pois a pressa nesses processos é do adulto, não delas, ou seja, mais uma vez a perspectiva do adultocêntrico.

A seguir, apresentamos os caminhos metodológicos que foram percorridos.



CAPÍTULO 4

Caminhos metodológicos: delineando o percurso da pesquisa



O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (BRASIL, 2009a, p. 7).



4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: DELINEANDO O PERCURSO DA PESQUISA

Há duas épocas na vida, infância e velhice, em que a felicidade está numa caixa de bombons (ANDRADE, 1990, p. 61).

A escrita de nossa tese configura um estudo de caso sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais no âmbito do município de Feliz/RS. Neste percurso estiveram presentes desafios, recusas, insucessos, mas também aprendizagens e compromissos, a partir das possibilidades daquilo que foi possível realizarmos. Como afirma Formosinho (2016, p. 35), a vivência de um processo de transição pode ser, por parte do sujeito “[...] uma ocasião de crescimento e aprendizagem ou uma ocasião de paragem, regressão, insucesso”, de construções e ressignificações de saberes em que os desafios experimentados servirão como subsídios para outras possibilidades.

Há uma escrita que vai para além do trabalho existente sobre políticas públicas, contextos escolares e redes, um percurso que, diante dos desafios encontrados no caminho, possibilitou novos conhecimentos, aprendizagens e saberes, pois “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 2015b, p. 142). Assim, alguns percalços da realidade que vivemos com a pandemia, como já mencionamos anteriormente, limitaram algumas construções de conhecimentos, entre elas, a impossibilidade de dialogar e construir diretamente *com* as crianças suas percepções e compreensões acerca do processo de transição de uma etapa à outra.

Desta forma, não tivemos a oportunidade de fazer uma pesquisa *com* crianças, como era a proposta metodológica original, em decorrência da pandemia que, durante o ano de 2020 e meados de 2021, ocasionou a suspensão das aulas presenciais em todo o território brasileiro. No Rio Grande do Sul, os municípios adotaram o sistema de aulas remotas (*on-line*); desse modo, os bebês e as crianças da Educação Infantil, bem como os(as) estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tiveram acesso a ações e propostas de aprendizagem por meio de plataformas *on-line* ou redes sociais, isto é, todo o contexto educacional teve alteração em seu processo escolar (Educação Básica, modalidades e níveis).

Diante dessa circunstância, sentimos a necessidade de redefinir o nosso objetivo de pesquisa e optamos por dialogar com profissionais de uma rede e de duas etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Na construção do estudo, fizemos escolhas, optamos por ferramentas e técnicas para proporcionar saídas, conforme as situações que surgiram ao iniciar o trabalho de campo, e assim seguir, a partir do que íamos entendendo e construindo na ação da pesquisa.

Nessa perceptiva, além da necessidade de ajustarmos o objetivo e a ação dos(as) participantes, também foi indispensável reorganizarmos a metodologia de pesquisa e o planejamento dos procedimentos de produção de dados do estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS

Dentre eles, meios para a realização da pesquisa remota (*on-line*), como já destacamos. Um dos principais meios para o enfrentamento da pandemia foi, e ainda é, o isolamento social¹. Com isso, a intencionalidade de fazermos as entrevistas semiestruturadas (individuais) de forma presencial, conforme o planejamento anterior à pandemia, foi um dos primeiros pontos que tivemos que ajustar. Deste modo, optamos também em ousar em algumas questões, mobilizadas em Freire (1985), como meio para realização da pesquisa, elegemos o Círculo de Cultura no qual as experiências acontecem, conforme abordado anteriormente.

Nosso Círculo de Cultura foi realizado por meio do Google Meet². Além dele, também optamos pela consulta a documentos do município em questão, como procedimentos de produção de dados para evidenciar questões explicitadas na problematização desta pesquisa e alcançar o objetivo de investigação proposto. Acreditamos que utilizar o Círculo de Cultura como aporte para o diálogo com as professoras e o professor, gestoras e Secretária Municipal de Educação (SME)³ foi algo inédito e viável, conforme orientação de Freire (2014), pois percebemos que novas questões foram plausíveis de pensar e ressignificar durante o processo. No início, não sabíamos ao certo quais caminhos seriam possíveis, mas ser e estar professor e professora seria isto: nos desafiar constantemente, ampliarmos repertórios e produzirmos/construirmos novos conhecimentos e saberes *com* os pares.

Nessa direção, podemos estabelecer uma relação ao que Freire (1986) diz acerca do medo e da ousadia: “Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo, sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 39). Além disso, “o educador libertador tem de criar criando, isto é, inserido na prática, aprendendo os limites muito concretos de sua ação, esclarecendo-se sobre as possibilidades, não muito aquém nem muito além de nossos limites do medo necessário” (FREIRE, 1986, p. 107). Assim, são

¹ Na ocasião do período de realização da pesquisa de campo.

² O Google Meet é um serviço de comunicação *on-line* por vídeo, que viabiliza a gravação dos vídeos e do *chat* das conversas escritas. A necessidade de uso dessa ferramenta tecnológica surgiu frente à conjuntura mundial e local causada pela pandemia da Covid-19.

³ Tivemos participação de um professor e professoras das duas etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, bem como, gestoras (coordenadoras pedagógicas de ambas as etapas), Secretária de Educação e as duas coordenadoras da rede – Coordenadora da Educação Infantil e Coordenadora do Ensino Fundamental. Mais adiante, apresentaremos de forma mais detalhada os(as) participantes da pesquisa.

nossos desafios que nos impulsionam, com medo e ousadia, a vermos e construirmos possibilidades.

Por esse ângulo, estudarmos, refletirmos, registrarmos aquilo de que gostamos, acreditamos e que estamos experienciando em relação à educação, é algo desafiador e instigante, pois educação é processo. Sobretudo, a temática da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, espaço de inclusão, de formação e de atuação.

Como anunciado no projeto da tese, a condução da pesquisa é um processo que exige um nível cuidadoso de atenção às possibilidades de objetividade, além de seriedade na exposição e análise dos dados coletados. Somente assim, procurando nos distanciar e estranharmos criticamente o objeto pesquisado, é possível analisá-lo como um todo, de forma consciente, objetiva, sem omitir ou distorcer os dados coletados (KARPINSKI, 2017), pois “cada pesquisa constrói sua ciência e gera sua própria estratégia metodológica, seu processo experimental” (FERRARA, 1999, p. 162).

Nosso olhar sobre o ciclo de políticas públicas educacionais nos ajudou a realizarmos uma análise de dados que contemplou a atuação dos participantes, ou seja, atuantes das práticas como espaço de validação, reflexão e ressignificação do cotidiano escolar, não apenas como um lugar de aplicação ou não da política. Percebemos que tal abordagem possibilitou a compreensão em relação aos processos de como acontecem as políticas públicas: quais fatores estão relacionados aos seus mecanismos, a atuação dos(as) participantes nesses contextos e como, a partir de singularidades, influenciam questões peculiares de cada local, pois há de considerarmos que cada lugar tem seus modos de ser e agir, “[...] edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem [...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35). Entendemos, com isso, que cada contexto e grupo de participantes entendem e conduzem de diversas maneiras, alicerçados nas situações vivenciadas.

Em vista disso, a metodologia utilizada para a elaboração de nossa pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, valorizando o campo das vivências, compreensões e percepções dos(as) participantes e a potência dos saberes em diálogo. A pesquisa qualitativa busca, segundo Lüdke e André (2013), desenvolver-se numa situação natural, rica em dados descritivos, incluindo um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

Quanto aos procedimentos e instrumentos da investigação, estes foram definidos a partir da perspectiva de estudo de caso que, de acordo com Lüdke (2013, p. 20), “é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O

caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

O estudo de caso pressupõe a pesquisa de fontes documentais, observação, diálogos, escuta e várias outras estratégias para a produção de dados; ou seja, realiza-se numa situação de transição entre os tipos de investigação quantitativa e qualitativa, constituindo-se numa expressão importante a partir da pesquisa educacional (TRIVIÑOS, 1987). Logo, para tematizá-la recorreremos às estratégias, técnicas e fontes variadas, articuladas em um estudo de caso, formato no qual a análise é apresentada, pois compreendemos como um delineamento de pesquisa que permite a descrição e o aprofundamento sobre uma dada realidade. Assim, tendo como base o estudo de caso, uma das estratégias que tomamos como meio principal foi o Círculo de Cultura como já apresentado.

Por outro lado, a abordagem qualitativa nos permite compreender a forma pela qual os(as) participantes aprendem a realidade da qual participam, desde sua inserção, envolvendo seus universos simbólicos e interpretativos.

As decisões relativas à delimitação do caso em estudo foram realizadas a partir da decisão temática de estudar a transição do ponto de vista da relação teoria e prática; essa seleção encaminhou para a escolha de um município de pequeno porte – a Rede Municipal de Educação da cidade de Feliz/RS –, com o objetivo de conhecermos as vivências e compartilharmos as experiências e conhecimentos com gestoras, coordenadoras, professoras e professor da rede.

Nesse sentido, tomamos como princípios alguns pontos que Brandão e Borges (2007) apontam como necessários à pesquisa participante, a saber:

- a) **realidade social** - deve ser o ponto de origem da pesquisa, considerando integrações e interações que constituem as estruturas e as dinâmicas sociais;
- b) **realidade concreta** - diz respeito a compreendermos a vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, por meio das suas relações coletivas ou individuais em suas diferentes dimensões e interpretações;
- c) **dimensões históricas** - diz respeito à totalidade orgânica dos acontecimentos. Portanto, a vida em seus contextos estruturais deve ser vista mediante sua dimensão histórica da realidade social;
- d) **relações investigador-educador** - nas pesquisas participantes, essa é uma relação que é substituída pela relação **sujeito-sujeito**. O que incide compreendermos todas as formas de conhecimento e, assim, articularmos conhecimentos científicos e populares em um terceiro conhecimento;

- e) **práxis do conhecimento** - busca a unidade entre teoria e prática, para assim construirmos e também reconstruirmos teorias;
- f) **fluxo do conhecimento** - as pesquisas não trazem resultados como imutáveis, mas abrem espaços para novas investigações. Logo, as ações sociais apontam para a realização de novos estudos, dentro de novas necessidades e desafios;
- g) **investigação-educação-ação** - diz respeito à participação popular comunitária em todas as etapas do processo de investigação;
- h) **feedback** - é de suma importância que em momentos posteriores exista “[...] uma participação culturalmente diferenciada, mas social e politicamente equivalente e igualada [...]” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54);
- i) **compromisso social, político e ideológico** - há uma relação com grupos humanos populares e causas sociais e, portanto, um compromisso para com esses grupos e essas questões. Dessa forma, respeitarmos o caráter político e ideológico;
- j) **neutralidade científica** - não existe uma neutralidade científica, o que não significa pré ideologarmos partidariamente pressupostos da investigação e seus resultados;
- k) **construção de conhecimentos** - uma pesquisa participante nunca impõe conhecimentos e valores;
- l) **transformação social** - é um compromisso firmado mediante um trabalho de investigação, educação e ação social em que a mudança social é regida em nome da transformação de uma sociedade desigual e excludente.

Esses princípios estiveram presentes, ao longo do processo de execução da investigação e análise, e foram se constituindo como referência constante. A importância desse tipo de pesquisa é que ela indiretamente nos possibilita a formação *com* professores e professoras, pois isso é o que acontece no movimento de escuta entre os participantes. O(a) pesquisador(a) compreende que quando os(as) participantes são docentes, eles refletem sobre o seu trabalho e, com frequência, podem construir novos conhecimentos acerca do educar – ensinar e aprender – na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada a partir da realidade. Assim, os(as) professores(as) vão se constituindo em pesquisadores(as), a partir da problematização de seus contextos, na reflexão crítica e conjunta com a denúncia e o anúncio evidenciados por Freire (1997).

Para a realização da produção de dados dos encontros, definimos algumas indagações mobilizadoras a partir das políticas públicas e da legislação em vigor, as quais foram discutidas com professores(as) e gestoras parcialmente, considerando que outras questões teóricas e práticas também passaram a ser mobilizadas pelo grupo, o que, de certa forma, alia-

se com aquilo em que acreditamos: a construção dialógica entre os pares é o melhor caminho para qualificar os processos educacionais.

Retomamos que nossos encontros/conversas foram realizados(as) com base no Círculo de Cultura, o qual, para Freire (1985), constitui-se em um grupo de trabalho e de debate: “Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade” (FREIRE, 1985, p. 15); seu sentido, portanto, é dinâmico, mobilizado a partir do diálogo e tem, como um dos pontos, a contextualização acerca da realidade.

Os Círculos de Culturas estão baseados em uma proposta pedagógica de caráter democrático e libertador que parte para uma aprendizagem integral, rompendo com a fragmentação e buscando ação diante dos desafios vivenciados e encontrados em determinados contextos (FREIRE, 1985); e, sendo a educação uma prática para a liberdade, “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (BELL HOOKS, 2013, p. 193).

Professores(as) que têm receio de avançar diante daquilo que aprenderam, por entenderem aquele saber como pertença e segurança, representam um dos maiores desafios nesse percurso de transformação, nas palavras de bell hooks⁴ (2013, p. 180) “sinto que uma das coisas que impedem muitos professores de questionar suas práticas pedagógicas é o medo de que *‘essa é minha identidade e não posso questioná-la’*”. Além disso, não podemos esquecer os processos como pontos para formação permanente – ou subsídios para termos segurança no que fazemos a partir do que aprendemos –, devemos, sobretudo, perceber, entender os contextos que ora se apresentam, pois essa é uma relação, acima de tudo, entre seres humanos, ou seja: de diálogo e humanização constante.

Para Freire (1985), essa concepção do diálogo, no círculo de cultura, possibilita a horizontalidade na relação com os(as) participantes, bem como a valorização das culturas locais, possibilitando lançarem suas palavras ao encontro da educação transformadora, contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Assim, juntos, re-criam criticamente o mundo: o que antes os absorvia, agora podem ver ao revés. No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciência’, não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar

⁴ Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo bell hooks, foi uma autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense. O seu pseudônimo foi inspirado na sua bisavó materna, Bell Blair Hooks e o uso da letra minúscula é proposital, pois pretende dar enfoque à força da sua escrita e não a sua pessoa.

condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 2015c, p. 15).

Por estarmos embasados no diálogo, nas experiências dos atores, conforme denominado por Freire (2015c) – em que há espaços para que todas as vozes sejam produzidas e escutadas, numa perspectiva de construção coletiva de um novo conhecimento, assentado na realidade, característica presente em pesquisas com bases coletivas e colaborativas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) –, não foram utilizados, em nosso estudo, roteiros fechados, e sim propostas abertas (com intencionalidades constituídas), que provocassem e encaminhassem para a participação, para o diálogo e à reflexão dos(as) participantes.

Para bell hooks (2013, p. 174),

A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.

Assim, acreditamos que a construção para a prática do diálogo constitui-se em proporcionarmos espaços que efetivem a pertença de todos e todas, no qual homens e mulheres possam dizer sua palavra, tendo garantida a equidade. Ou seja, um lugar onde os múltiplos saberes sejam considerados, “por isso, uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (BELL HOOKS, 2013, p. 201).

Dessa interlocução, emergiram as perguntas que definiram as referências teóricas com as quais dialogamos e que subsidiaram nossa pesquisa, permitindo-nos aprender, transformar, construir e ressignificar conhecimentos. O acesso ao campo produziu narrativas e vivências compartilhadas pelos profissionais da rede de educação do município, possibilitando tomarmos a experiência pedagógica como objeto de conhecimento, análise e interpretação. Assim, experiência com o grupo como meio de produzirmos conhecimentos demanda discussões coletivas, ainda que sejam individualmente elaboradas. Nesse sentido, e imersas nos ensinamentos de Freire (1985) em relação aos Círculos de Cultura, nos quais usava imagens que desencadeavam discussões, pois em sua teoria caracterizam-se como dispositivo de produção do processo analítico-argumentativo, no caso da nossa investigação, usamos textos para subsidiar a relação entre as proposições e as práticas.

Nossa pesquisa não teve como finalidade avaliarmos ou julgarmos o percurso da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais praticados na rede

municipal de educação, mas compreendermos o que está sendo realizado no contexto em estudo, em confronto com as políticas públicas, para, assim, mobilizarmos novas reflexões e saberes. Porém, sempre esteve presente nos diálogos e nas atitudes dos(as) participantes a possibilidade de construirmos novas perspectivas, e, talvez, gerarmos transformações no próprio sistema de educação após os subsídios apontados.

O grupo de participantes, ao longo da pesquisa, foi se deslocando do papel de observador e descritor de práticas em andamento para a direção das realizações e reelaborações possíveis e viáveis de serem concretizadas na rede municipal de educação, qualificando os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

4.2 SITUANDO O MUNICÍPIO DE FELIZ/RS

Para realizarmos nosso estudo de caso na perspectiva participante, procuramos um município onde a pesquisadora não atuasse diretamente, mas que representasse uma parte significativa dos municípios da região Vale do Caí, definida pelos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDE)⁵, que é representativo de grande parte dos municípios gaúchos. A abertura de diálogo da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação também foi motivo para a escolha. Houve o aceite e, com isso, a possibilidade de contarmos com os espaços escolares, professores e professoras, do município de Feliz/RS, distante cerca de 90 quilômetros da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, situado em uma região conhecida como Vale do Caí, historicamente habitada por imigrantes alemães.

Apresentamos, aqui, alguns dados acerca do município em que nossa pesquisa ocorreu, com informações advindas da Fundação de Economia e Estatística (FEE) quanto ao Perfil Socioeconômico do RS (FEE, 2020), o qual disponibiliza indicadores e mapas selecionados que possibilitam uma visão sintética da situação socioeconômica do estado e seus municípios, da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS e dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs). Acreditamos que esses dados são de fundamental importância para a compreensão da realidade apresentada e discutida.

⁵ Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs), criados oficialmente pela Lei nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, são um fórum de discussão para a promoção de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional (COREDE, 2021).

Figura 9 - Dados acerca do município de Feliz/RS



Fonte: Adaptado de FEE (2020).

Conforme as informações da Figura 8, o município de Feliz/RS foi fundado em 1959, e, anteriormente, estava ligado a cidade de São Sebastião do Caí. De acordo com os dados da FEE (2020), conta com uma população de 14.095 habitantes, sendo 148,6 hab/km²; o seu PIB é de R\$ 422.475,51, com taxa de analfabetismo de 0,95% pessoas com 15 anos ou mais.

Para compor nossa pesquisa e respeitando o perfil socioeconômico do município de Feliz/RS, consideramos importante realizarmos uma contextualização a partir do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2021) paralelo à realidade da rede municipal em questão. O Censo Escolar 2020 revela a existência de 179.533 escolas de Educação Básica no Brasil. Foram registradas 47,3 milhões de matrículas na Educação Básica, cerca de 579 mil matrículas a menos em comparação com 2019, uma redução de 1,2% no total. Ao avaliar a distribuição das matrículas por dependência administrativa, predominando na rede municipal, que detém 48,4% das matrículas na Educação Básica. Já a rede estadual, é responsável por 32,1% das matrículas em 2020, é a segunda maior. A rede privada obtém 18,6% e a federal tem uma participação inferior a 1% do total de matrículas.

Por meio do Censo Escolar da Educação Básica (2020), pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁶

⁶ O censo escolar é realizado pelo INEP em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425 (BRASIL, 2008). As notas estatísticas são um instrumento inicial de divulgação com destaques relativos às informações de alunos (matrículas), docentes, escolas e gestores, coletados no Censo

(BRASIL, 2021), podemos conhecer a realidade educacional de diferentes municípios⁷. Atualmente, os municípios são os grandes responsáveis pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, essa também é uma realidade na cidade de Feliz/RS.

4.2.1 Educação Infantil

Os dados do Censo Escolar 2020 demonstram que, entre os anos de 2016 e 2019, o número de matrículas na Educação Infantil brasileira tem sido sempre crescente, tanto na rede pública como na privada, conforme dados percebidos na Figura 9. Apenas no ano de 2020 pudemos observar um declínio de matrículas na Educação Infantil, concentrado, prioritariamente, na rede privada e atingindo de modo aproximado a creche (6,9%) e a pré-escola (7,2%) (CENSO de 2020 – resultados parciais) (BRASIL, 2021). Na rede pública, a queda em matrículas da creche (0,5%) foi compensada pelo aumento de 1,2% na pré-escola. Apesar do crescimento das matrículas na Educação Infantil, nos últimos anos 8,4% de 2016 a 2019, há uma queda de 1,6% de 2019 para 2020. Essa redução foi ocasionada principalmente pela rede privada que teve queda de 7,1% no último ano. Os decréscimos foram de 6,9% na creche e de 7,2% na pré-escola. Já a rede pública, apresentou crescimento da matrícula na Educação Infantil de 0,5%, mas foi observada uma queda de 0,5% na creche, compensada pelo aumento de 1,2% na pré-escola.

Na Figura 9, a seguir, podemos observar a análise descrita no parágrafo acima referente aos dados de uma evolução crescente (de 2016 até 2019) e decrescente (2020) das matrículas da Educação Infantil por rede e etapa de ensino, no período de 2016-2020, conforme os dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021).

Escolar da Educação Básica 2020. Para ampliar o potencial de análise, o Inep também disponibiliza os microdados da pesquisa, a sinopse estatística e o resumo técnico com resultados mais detalhados.

⁷ Ressaltamos que em 2020 houve uma mudança importante no Censo Escolar, que foi a alteração da data de referência para os dados informados. Essa mudança se deu por conta da pandemia do novo coronavírus e da consequente suspensão das atividades presenciais na maior parte das escolas. A data de referência da pesquisa, tradicionalmente indicada pela última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020, conforme Portaria Inep nº 357 (BRASIL, 2021), que marca o momento imediatamente anterior à interrupção das aulas. Assim, as informações do Censo Escolar 2020 apresentadas aqui e nos demais instrumentos de divulgação retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia. De tal modo, a leitura das informações do Censo Escolar 2020 deve ser sempre realizada com cuidado, não sendo possível ainda observarmos o impacto da Covid-19 nos dados educacionais coletados e, portanto, não é adequado interpretarmos eventuais alterações de estatísticas e indicadores aqui apresentados como consequência da pandemia.

Figura 10 - Número de matrículas da Educação Infantil por rede e etapa de ensino nos anos de 2016-2020 no Brasil

Matrículas da Educação Infantil Rede e Etapa de Ensino 2016-2020			
Ano	Total de Matrículas	Rede Pública	Rede Privada
2016	8.279.104	5.895.604	2.383.500
2017	8.503.731	6.145.863	2.362.868
2018	8.745.184	6.321.951	2.423.233
2019	8.972.778	6.466.941	2.505.837
2020	8.829.795	6.500.878	2.328.917

Fonte: Adaptado de DEED/INEP, Censo da Educação Básica e Censo Escolar (BRASIL, 2021).

Na Figura 10 apresentamos a quantidade de matrículas existentes em relação à Educação Infantil de Feliz/RS, que foram realizadas em espaços escolares destinados à Educação Infantil, especificamente.

Figura 11 - Matrículas da Educação Infantil de Feliz/RS⁸ no ano de 2021

Matrículas da Educação Infantil Escolas de Feliz/RS	
Turma	Quantidade
Berçário I	74 crianças
Berçário II	87 crianças
Maternal I	94 crianças
Maternal I - Misto	6 crianças
Maternal II	103 crianças
Maternal II - Misto	7 crianças
Jardim A	83 crianças
Jardim A - Misto	7 crianças
Jardim B	62 crianças
Jardim B - Misto	4 crianças
Quantidade Total	527 crianças

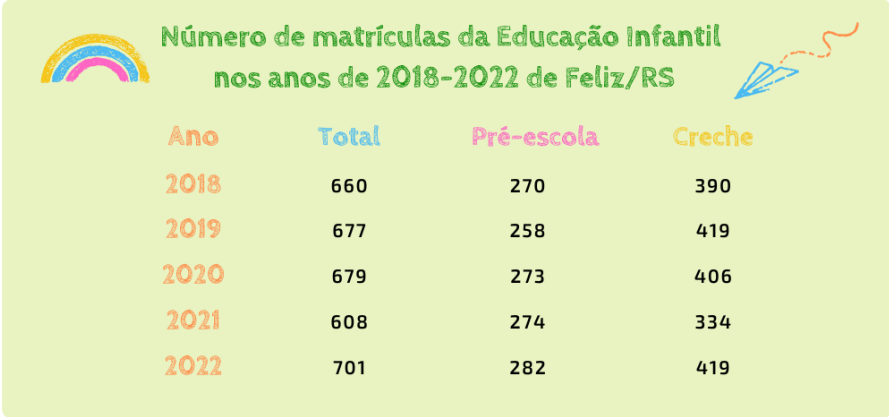
Fonte: Adaptado de SME (2021).

⁸ Informações fornecidas pela SME de Feliz/RS: BI 4 meses a 11 meses – 12 crianças; BII 1 ano a 1 ano e 11 meses – 15 crianças; MI 2 anos a 2 anos e 11 meses – 16 crianças; MII 3 anos a 3 anos e 11 meses – 18 crianças; Jardim A 4 anos a 4 anos e 11 meses – até 25 crianças; Jardim B 5 anos a 5 anos e 11 meses – até 25 crianças; durante a pandemia contamos com a metragem das salas para “medir” a quantidade de crianças por sala. Chamamos de Misto quando, por exemplo: no MI tem 16 crianças, sendo 12 de MI e 4 de BII; crianças de outra turma = misto; bebês BI e BII; crianças bem pequenas MI e MII; crianças pequenas JA e JB.

O município de Feliz/RS também apresentou crescimento constante de matrículas tanto na creche como na pré-escola. No ano de 2020, pudemos perceber que da mesma forma que os dados nacionais, o município apresentou declínio de suas matrículas, especialmente, na creche e/ou na pré-escola. Já no ano de 2021, conforme dados indicados pela SME⁹, houve um crescimento de matrículas e foram ampliadas 131 vagas na Educação Infantil.

Conforme contextualização municipal (Figura 11), essa queda, em 2020, está relacionada ao período pandêmico ocorrido durante o ano letivo, a partir de março de 2020, quando os sistemas de ensino realizaram suas atividades de forma remota (*on-line*), conforme já mencionamos.

Figura 12 - Número de matrículas da Educação Infantil nos anos de 2018-2022 de Feliz/RS - Rede Municipal¹⁰



Ano	Total	Pré-escola	Creche
2018	660	270	390
2019	677	258	419
2020	679	273	406
2021	608	274	334
2022	701	282	419

Fonte: Adaptado de SME (2021).

Referente aos espaços escolares do município em questão, há 9 espaços: 4 oferecem atendimento de Educação Infantil (pré-escola 4 e 5 anos) em escola de Ensino Fundamental e 5 disponibilizam exclusivamente a Educação Infantil.

A oferta de matrículas para a Educação, no município de Feliz/RS, é feita tanto na zona urbana quanto na zona rural (sendo 1 espaço escolar localizado na zona rural, onde há Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, e 8 com localização na zona urbana). Prevalece o atendimento de crianças de 0 a 6 anos em Instituições de Educação Infantil, porém, após a obrigatoriedade da pré-escola, foram criadas novas matrículas, em escolas de Ensino Fundamental, para crianças de quatro e cinco anos.

Na Figura 12 contextualizamos a realidade das matrículas de Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil de Feliz/RS, ou seja, espaços escolares nos quais há as duas etapas.

⁹ De acordo com o questionário que realizamos via Google Docs para SME de Feliz/RS.

¹⁰ Por motivo de transição de gestão não foi possível localizarmos os dados referentes aos anos de 2016 e 2017.

Figura 13 - Matrículas em espaços Escolares de Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil de Feliz/RS em 2021



Matrículas de Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil	
Turma	Quantidade
Berçário I	11 crianças
Berçário II	11 crianças
Maternal I	7 crianças
Maternal I - Misto	0 crianças
Maternal II	8 crianças
Maternal II - Misto	0 crianças
Jardim A	30 crianças
Jardim A - Misto	13 crianças
Jardim B	74 crianças
Jardim B - Misto	6 crianças
Quantidade Total	160 crianças

Fonte: Adaptado de SME (2021).

Quanto aos dados de Feliz/RS destacamos que, no ano de 2021, houve maior procura na creche, segundo a SME, mesmo com as 160 vagas concedidas/ofertadas, ainda há lista de espera. Não há oferta de Educação Infantil (pré-escola ou creche) na rede estadual, apenas na rede municipal da cidade, seguindo a legislação nacional das responsabilidades (vide Figura 12).

Em relação ao transporte escolar¹¹, é ofertado no município de Feliz/RS, a partir do Decreto Municipal nº 1.190 (FELIZ, 1994), que regulamenta o serviço de transporte escolar no município. Quando criado, destinava-se aos(as) professores(as) e estudantes. Atualmente, todos(as) que utilizam o transporte escolar possuem uma carteirinha municipal que dá acesso. O transporte é disponibilizado a partir de 4 anos até o último ano do Ensino Médio, tanto para a zona rural quanto para a urbana. Nessa perspectiva, nos foi informado que há um decreto de zoneamento que rege as linhas de transporte e também a vaga de matrícula na escola mais próxima à residência.

¹¹ Dados fornecidos pela SME de Feliz/RS.

4.2.2 Ensino Fundamental

Quanto ao Ensino Fundamental, verificamos nos dados nacionais que, em 2020, houve um decréscimo de 3,5% das matrículas em relação a 2016; também, entre 2019 e 2020, há um menor número de matrículas nos anos iniciais, tanto na rede pública quanto na privada. No Ensino Fundamental, como indica o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), foram registradas 26,7 milhões de matrículas, 3,5% a menos do que em 2016. A queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,2%) do que nos anos finais (2,6%) dessa etapa educacional. De acordo com este censo, a rede municipal é a principal responsável pela oferta dos anos iniciais do Fundamental (68,1% das matrículas) e, nos anos finais, apesar do equilíbrio entre as redes municipais (43,0%) e estaduais (41,4%), há variações em relação a esse aspecto, a depender da unidade da Federação. Em relação ao Ensino Fundamental, na Figura 13 exemplificamos os dados.

Figura 14 - Número de matrículas do Ensino Fundamental por rede de ensino no período de 2016-2020 no Brasil

Ano	Rede Pública			Rede Privada		
	Total EF	Anos Iniciais	Anos Finais	Total EF	Anos Iniciais	Anos Finais
2016	23.049.773	12.619.891	10.429.882	4.641.70	2.822.148	1.819.557
2017	22.742.259	12.515.254	10.227.005	4.605.821	2.813.286	1.792.535
2018	22.511.839	12.322.182	10.189.657	4.672.131	2.854.238	1.817.893
2019	22.206.624	12.139.338	10.067.286	4.717.106	2.879.160	1.837.946
2020	22.069.423	11.977.816	10.091.607	4.649.407	2.812.599	1.836.808

Fonte: Adaptado de DEED/INEP e Censo Escolar (BRASIL, 2021).

Os espaços escolares de Ensino Fundamental do município de Feliz/RS, localizam-se prioritariamente na zona urbana, conforme descrito acima. O número de matrículas na Educação Infantil, zona rural, é menor em relação ao Ensino Fundamental; já na zona urbana, o maior número é na Educação Infantil.

Figura 15 - Número de matrículas do Ensino Fundamental no período de 2018-2022 em Feliz/RS¹²



Ano	Total	Anos Iniciais (1º ao 5º ano)	Anos Finais (6º ao 9º ano)
2018	417	262	155
2019	433	273	160
2020	475	320	155
2021	516	352	164
2022	559	376	183

Fonte: Adaptado de SME (2021).

Quanto às matrículas de Educação Infantil na zona rural,¹³ a EMEI Escadinhas do Saber tem suas vagas preenchidas. Já a EMEF Cônego Alberto Scwade, parte EMEI, possui vagas para serem preenchidas (quando disponibilizadas as vagas, muitas vezes, os familiares não aceitam devido à distância para levar, acabam aceitando a vaga quando a criança faz 4 anos e pode utilizar o transporte escolar). Em relação ao transporte escolar, Barbosa *et al* (2012, p. 96), destacam que: “o uso de transporte coletivo beneficia igualmente as crianças que se deslocam para escolas nas cidades e as que se deslocam para escolas rurais”. E escolas rurais são apenas a EMEF Arthur Ernesto Gutheil, na localidade de Roncador e conta hoje com 8 crianças (Jardim A e B) e, na EMEF Conselheiro João Braun, temos uma turma de Jardim B com 21 crianças. Já, as escolas Escadinhas e Cônego não são rurais (vide Figura 15).

Já na EMEF Arthur Gutheil (zona rural), como na maioria dos contextos da Zona Rural, os familiares, na sua maioria, trabalham na roça ou as mães/responsáveis são do lar, sendo assim, as crianças começam a frequentar os espaços escolares aos 4 anos. Ou seja, dependendo da sua localização, há demandas ou não, em virtude do deslocamento das crianças. E vale destacarmos que há o mesmo número de vagas ofertadas tanto no contexto rural quanto no urbano, com isso enfatiza-se a importância do transporte escolar.

¹² Por motivo de transição de gestão não foi possível localizarmos os dados referentes aos anos de 2016 e 2017.

¹³ Escolas da rede Municipal de Feliz. Informações fornecidas pela SME de Feliz/RS.

Figura 16 - Escolas municipais abrangidas pela pesquisa



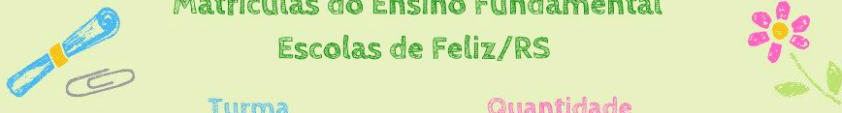
Rede Municipal	Estrutura da Rede Educação Infantil	Estrutura da Rede Ensino Fundamental	Localidade
Bem me Quer	EMEI	-	Zona urbana
Primeiros Passos	EMEI	-	Zona urbana
Sorriso Feliz	EMEI	-	Zona urbana
Arthur Ernesto Gutheil	-	EMEF	Zona rural
Alfredo Spier	-	EMEF	Zona urbana
Cônego Albertosa Swade	EMEI	EMEF	Zona urbana
Conselheiro João Braun	-	EMEF	Zona rural
Criança Feliz	EMEI	-	Zona urbana
Escadinhas do Saber	EMEI	-	Zona urbana

Fonte: Adaptado de SME (2021).

Portanto, é possível constatar que o município de Feliz/RS, seguindo a realidade nacional, têm suas matrículas da Educação Básica, em números, majoritariamente na área urbana.

Ao observarmos as figuras 10 e 11, da situação das matrículas EI e EF da cidade de Feliz/RS, percebemos que há uma proximidade entre o número de crianças que frequentam a pré-escola e dos inscritos no 1º ano do Ensino Fundamental, como citado anteriormente na rede municipal. Uma vez que as vagas são garantidas ao final da pré-escola para todas as crianças no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Não necessariamente todas as egressas da pré-escola vão para os espaços escolares municipais, pois há também disponibilidades de vagas na rede estadual no município. Em relação ao Ensino Fundamental, de 2020 para 2021, o número de matrículas sofreu um aumento na rede; e entendemos que esse fato está relacionado ao processo de retorno às aulas híbrido/escalonado, num primeiro momento, retornando ao presencial somente no segundo semestre de 2021. A Figura 16, a seguir, nos apresenta as matrículas realizadas nos espaços escolares de Ensino Fundamental de Feliz/RS.

Figura 17 - Matrículas nos espaços escolares de Ensino Fundamental de Feliz/RS em 2021



**Matrículas do Ensino Fundamental
Escolas de Feliz/RS**

Turma	Quantidade
1º Ano	86 crianças
2º Ano	86 crianças
3º Ano	60 crianças
4º Ano	69 crianças
5º Ano	52 crianças
6º Ano	46 crianças
7º Ano	46 crianças
8º Ano	36 crianças
9º Ano	37 crianças
Contraturno I	16 crianças
Contraturno II	22 crianças
Quantidade Total	556 crianças

Fonte: Adaptado de SME (2021).

Quanto aos dados, tanto os nacionais quanto os da rede municipal de Feliz/RS, vimos que se mostraram aproximados no que diz respeito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A seguir, na Figura 17, temos o total de matrículas nas duas etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental, na cidade de Feliz/RS em 2021.

Figura 18 - Total de matrículas na Educação Infantil e do Ensino Fundamental de Feliz/RS em 2021



**Total de matrículas na Educação Infantil
e do Ensino Fundamental de Feliz/RS**

Segmento de Escola	Quantidade
Matrículas Educação Infantil	527 crianças
Matrículas de Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil	160 crianças
Matrículas Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais	556 crianças
Quantidade total de crianças matriculadas na Educação Básica	1.243 crianças

Fonte: Adaptado de SME (2021).

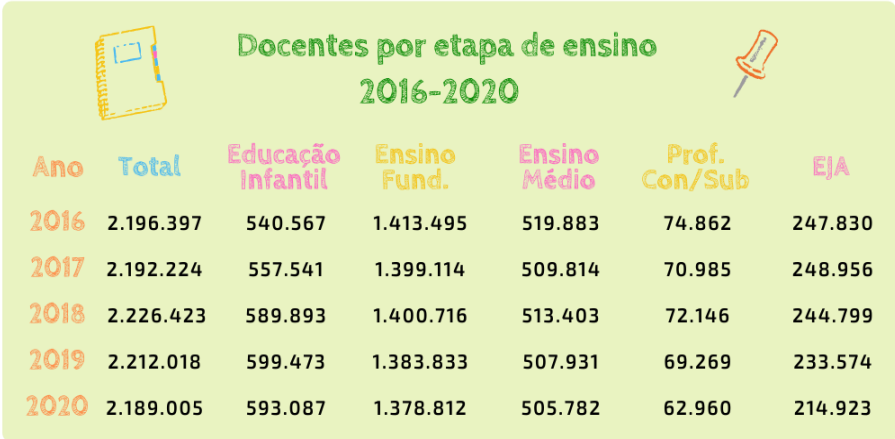
Na rede municipal de Feliz/RS observamos um total de 1.243 matrículas em 2021 na Educação Básica, sendo que 527 foram na Educação Infantil (representando um percentual de 42,39%), 160 (12,87%) no Ensino Fundamental com etapa de Educação Infantil e 556 (44,73%) no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais.

4.2.3 Docentes

Quanto aos docentes brasileiros, os dados do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021) apontam que tivemos, entre 2016 e 2019, um aumento crescente no número de professores na Educação Infantil, em contraposição ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos quais ocorreram pequenos decréscimos. Ademais, o número de escolas de Educação Infantil também superou, em crescimento, as demais etapas de ensino.

De acordo com o Censo escolar (BRASIL, 2021), em 2020 foram registrados 2,2 milhões de docentes na Educação Básica brasileira. O Ensino Fundamental concentrou a maior parte dos professores(as): 1.378.812 (63%). Do total de docentes que atuam no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, 85,3% têm nível superior completo. Em todas as etapas de ensino da Educação Básica, as mulheres são maioria (96,4% na Educação Infantil; 88,1% no Ensino Fundamental-Anos Iniciais; no Ensino Fundamental-Anos Finais, 66,8%; já no Ensino Médio, diminui para 57,8%).

Figura 19 - Número de docentes por etapa de ensino nos anos de 2016-2020 no BRASIL



Ano	Total	Educação Infantil	Ensino Fund.	Ensino Médio	Prof. Con/Sub	EJA
2016	2.196.397	540.567	1.413.495	519.883	74.862	247.830
2017	2.192.224	557.541	1.399.114	509.814	70.985	248.956
2018	2.226.423	589.893	1.400.716	513.403	72.146	244.799
2019	2.212.018	599.473	1.383.833	507.931	69.269	233.574
2020	2.189.005	593.087	1.378.812	505.782	62.960	214.923

Fonte: Adaptado de DEED/INEP, Censo da Educação Básica e Pesquisa de Controle de Qualidade (2021).

4.2.3.1 Formação docente

Na perspectiva de formação – a etapa de estudos concluída ou em processo de conclusão – segue o contexto dos(as) docentes participantes da pesquisa:

Figura 20 - Escolaridade dos(as) docentes, participantes da pesquisa, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental-Anos Iniciais no município de Feliz/RS em 2021¹⁴

Escolaridade dos(as) docentes no município de Feliz/RS em 2021 que participaram da pesquisa						
Etapa de Ensino	Nome	Médio ou Inferior (ano)	Médio Normal/ Magistério (ano)	Superior Completo (ano)	Superior Completo Licenciatura (ano)	Especialização ou Mestrado (ano)
Educação Infantil	M. R. B.				2012	2014: Mestrado em Educação 2019: Especialização em Gestão
	M. M. S.			2018	2018	2020: Especialização em Psicopedagogia Institucional - Concluindo Especialização em Educação Especial e Ludopedagogia
	E. S. M.			2011	2006	2009: Especialização
	C. M. K.				2011	2014: Especialização em Psicopedagogia Institucional
	E. F.		1987: Magistério			2008: Licenciatura Plena em Matemática 2012: Especialização em Psicopedagogia
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	L. R. D. C.	2010	2014		2018	2020: Especialização
	S. M. S.				2019	2020: Especialização
	L. P. S.		2009		2015	2015: Especialização
	L. H. D.	2008			2016	2020: Especialização em Psicopedagogia Institucional
	M. S. D. B.	1992	1998	2018	2018	2019: Especialização em Educação Especial e Inclusiva
	F. J.	1992: Magistério				1996: Educação Física 2001: Pedagogia 2003: Especialização em Administração e supervisão escolar
	E. M.				2018: Pedagogia	2020: Especialização em Psicopedagogia
	J. R. K. R.					2010: História (Unisinos) 2019: Geografia (ISEI-Ivoti) 2020: Pedagogia (CNEC-Nova Petrópolis) 2016: Especialização em Gestão Escolar (IFRS - Feliz)
Educação Infantil e Ensino Fundamental	V. D. K.		1998		2011	2012: Especialização
	M. R. Z. L.		1998		2006	2007: Especialização em Psicopedagogia Institucional
Gestão e/ou outros	M. R. B.				2012	2014: Mestrado em Educação 2019: Especialização em Gestão
	V. Z.		1994		1999	2008: Especialização
	J. T.		2001: Magistério		2010: Pedagogia	2012: Especialização em Psicopedagogia 2015: Supervisão escolar
	G. F.		2002: Magistério		2011: Pedagogia	2017: Especialização em Educação Infantil 2019: Gestão escolar
	K. R.		1997: Magistério			2005: Letras - Português/Inglês 2012: Especialização em Estudos Culturais e os Currículos Contemporâneos na Ed. Básica 2012: Especialização em supervisão escolar em 2012

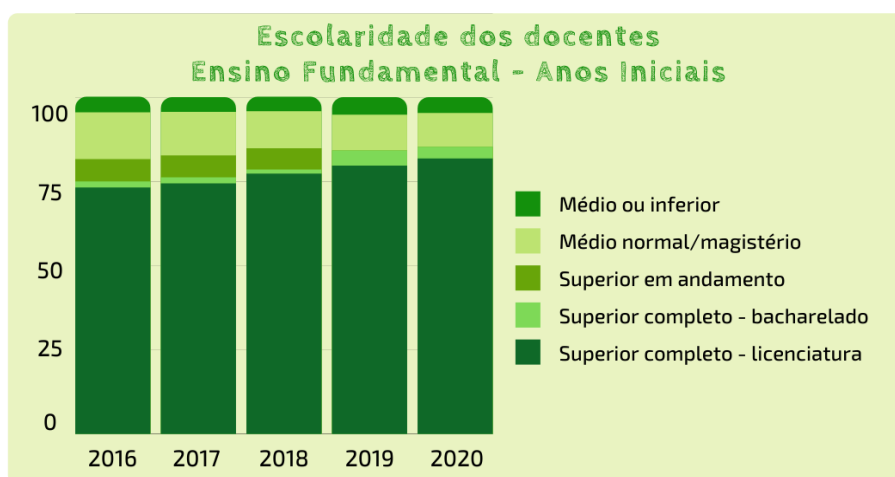
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

¹⁴ A fim de mantermos o sigilo dos dados, as identidades dos participantes foram omitidas e seus nomes foram identificados por suas iniciais.

A partir da Figura 19 percebemos a formação docente da rede de Feliz/RS. Com estes dados, observamos que todos(as) participantes da pesquisa possuem especialização ou mestrado em alguma área. Um dos pontos relevantes e que cabe destacarmos, consiste na formação da equipe gestora da SME: têm magistério, especializações e, vivências/experiências/atuação tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental. Com isso, entendemos que o olhar para a transição entre as etapas seja possível de ser realizado, pois, na perspectiva de conhecermos e entendermos o que é necessário e de direitos de cada uma das etapas, o concretizar-se torna-se algo inerente à prática pedagógica.

Quanto à escolaridade, o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021) evidencia que, no período de 2016 e 2020, muitos professores possuem curso superior completo, como exemplificamos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Escolaridade dos docentes de Ensino Fundamental-Anos Iniciais em porcentagem, no Brasil, no período de 2016-2020



Fonte: Adaptado de DEED/INEP, Censo da Educação Básica e Pesquisa de Controle de Qualidade (2021).

O município de Feliz/RS segue a realidade brasileira, ao apresentar seus dados sobre a formação dos(as) professores(as). Todos os(as) professores(as) do município que participaram da pesquisa possuem o curso superior completo. E não há grande diferença formativa entre profissionais que atuam na Educação infantil e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, conforme podemos observar nos gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 - Escolaridade dos docentes no município de Feliz/RS em 2022



Fonte: Adaptado de SME (2022).

Gráfico 3 - Escolaridade dos(as) professores(as) participantes da pesquisa



Fonte: Adaptado de SME (2022).

Nessa linha, destacamos a necessidade e importância da formação permanente enquanto profissionais na e da educação, pois isso valida nossas práticas, bem como nos coloca com olhar singular ao contemporâneo educacional.

4.2.4 Gestores(as)

Em relação ao número de gestores, o Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021) destaca que do total de 188.361 gestores declarados nas 179,5 mil escolas 85,6% são diretores e 14,4% possuem outros cargos. As mulheres ocupam 80,6% dos cargos de diretoria. Quando observada a escolaridade, o percentual de diretores que completaram o Ensino Superior é de 88,2%. Sobre o vínculo institucional com a escola, 77,4% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis; 21,1% possuem vínculo de contrato temporário e 1,4% são contratados via Carteira de Trabalho. Apenas 0,2% é terceirizado.

Quando dialogamos com a rede de Feliz/RS sobre estar atuando ou ter atuado na gestão, 2 professoras disseram que não, embora tivessem interesse; uma delas atuou na Secretaria de Educação por 12 anos e 4 já atuaram na gestão, ou seja, todas tiveram experiência como gestoras; 2, atualmente, e 1, há quase dois anos, vêm acumulando a função de diretora e professora. As demais docentes expuseram não terem exercido função fora da sala de aula, conforme demonstramos na Figura 20:

Figura 21 - Gênero e atuação dos(as) participantes da pesquisa

Gênero e atuação dos participantes da pesquisa					
Professores(as)	Gênero	Atuou em gestão	Função	Nível de Ensino	Tempo de atuação
C. M. K.	Feminino	-	-	Educação Infantil	6 anos
C. W.	Feminino	-	-	Educação Infantil	12 anos
D. S.	Feminino	-	-	Educação Infantil	5 anos
E. M.	Feminino	-	-	Ensino Fundamental	1 ano
E. S. M.	Feminino	-	-	Educação Infantil	5 anos
E. F.	Feminino	-	-	Educação Infantil	13 anos
F. F. J.	Feminino	-	-	Ensino Fundamental	28 anos
J. R. K. R.	Masculino	-	-	Ensino Fundamental	10 anos
K. R.	Feminino	Sim	Coordenadora Educação Infantil	Educação Infantil Ensino Fundamental	21 anos
L. P. S.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	6 anos
L. R. D. C. B.	Feminino	-	-	Educação Infantil	5 anos
L. H. D.	Feminino	-	-	Educação Infantil	10 anos
M. R. B.	Feminino	Sim	Coordenadora Educação Infantil	Educação Infantil Ensino Fundamental	6 anos
M. R. Z. L.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	16 anos
M. C. P. M.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	1 ano
M. S. D. B.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	23 anos
M. M. S.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	7 anos
S. M. S.	Feminino	-	-	Ensino Fundamental	4 meses
V. Z.	Feminino	Sim	Coordenadora Ensino Fundamental	-	20 anos
V. D. K.	Feminino	-	-	Educação Infantil Ensino Fundamental	11 anos

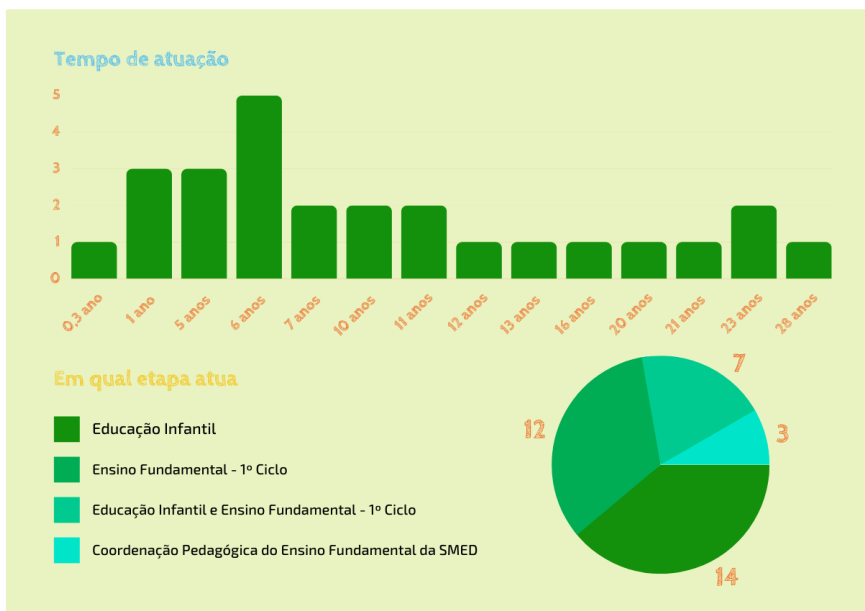
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A atuação e o tempo de atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais, ou em ambos, foram apresentados pelos professores como consta a seguir: uma atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais; outra, com turma multisseriada; 3 já atuaram nas duas etapas, porém, atualmente, estão somente com o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e, as demais, estão atuando na Etapa da Educação Infantil. Também pensamos ser pertinente comentarmos que todos(as) os(as) professores(as) do nosso estudo possuem planos salariais e de carreira iguais.

No que diz respeito ao nível de escolarização (Figura 20), atuando na Educação Infantil temos 14 professoras, sendo que 1 professora fez mestrado, e as outras 13 possuem especialização. Quanto ao tempo de atuação, varia de 1 a 23 anos.

A respeito dos(as) professores(as) que atuam no Ensino Fundamental, temos 1 que possui mestrado, e os(as) outros(as) 11 têm especialização. Quanto ao tempo de atuação na docência está no intervalo de 1 a 28 anos, como podemos observar no Gráfico 4, a seguir.

Gráfico 4 - Tempo de atuação por etapa de ensino dos(as) integrantes da pesquisa




Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021) demonstra que diferentemente dos dados nacionais, há paridade de gênero entre os gestores escolares, na cidade de Feliz/RS, pois os gestores são majoritariamente do gênero feminino (Figura 20).

Conforme apontamos e de acordo com os dados do Censo, a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental é disponibilizada, majoritariamente, pelas redes municipais de ensino, situação também vivenciada pelo município de Feliz/RS. Como consequência disso, verificamos nessa rede de ensino, o crescimento de matrículas tanto na creche como na pré-escola, resultando na ampliação de 131 vagas na Educação Infantil. Além das 9 escolas do município, 5 são exclusivamente voltadas para a Educação Infantil, salientando que a rede municipal de Feliz/RS totaliza 1.243 matrículas, atualmente, na Educação Básica.

Figura 22 - Percentual de diretores(as) com curso superior por dependência administrativa, segundo a região em 2020

Diretores(as) com curso superior por dependência administrativa (2020) 						
Região	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Total	88,2%	89,6%	99,4%	96,6%	87,3%	83,8%
Norte	89,8%	89,9%	98,8%	96,4%	88,0%	88,9%
Nordeste	80,0%	80,7%	99,6%	93,5%	78,5%	76,9%
Sudeste	91,9%	95,0%	99,5%	97,7%	93,8%	85,6%
Sul	94,1%	96,6%	100,0%	97,3%	96,2%	85,4%
Centro-Oeste	95,9%	97,0%	98,5%	98,1%	96,3%	92,6%

Fonte: Adaptado de DEED/INEP, Censo da Educação Básica e Pesquisa de Controle de Qualidade (2021).

Em relação ao corpo docente, o município igualmente acompanha o contexto nacional, visto que os(as) professores(as) que participaram desta pesquisa têm curso superior completo e não apresentam diferença significativa na formação profissional daqueles atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais (Figura 19). Da mesma forma, o número de gestores(as) é significativamente composto por pessoas do gênero feminino: Professora KR, Coordenadora da SME, Professora MRB, Coordenadora da Educação Infantil e Professora VZ, Coordenadora da SME (conforme Figura 20); do mesmo modo, os(as) profissionais participantes da pesquisa, em sua maioria, comentaram que já atuaram ou atuam nas duas etapas da Educação Infantil e no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. O que pontua a vivência desses profissionais com as crianças em contextos de transição.

A seguir traremos a construção do processo de diálogo, bem como o campo de pesquisa e seus participantes.

4.3 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE DIÁLOGO COM O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As atividades para a produção de dados que embasam nossa pesquisa ocorreram a partir de fevereiro de 2021, após o aceite da Secretaria de Educação do município de Feliz/RS que, em reunião coletiva, definiu a quantidade de horas trabalhadas, o turno, os dias da semana e a forma de trabalho (*on-line*/presencial – tivemos 10 encontros *on-line* e 2

presenciais –, bem como 2 de articulação com a SME; o tempo previsto foi de 2 h e este tempo passou por demanda do grupo).

O convite aos gestores, professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF)-Anos Iniciais, para participarem da pesquisa, foi realizado pela rede municipal de Feliz/RS, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação. A carta convite que enviamos aos profissionais da educação destacou os temas sugeridos para o trabalho, os objetivos da pesquisa e dos encontros, bem como as possíveis datas para a realização dos estudos, de forma *on-line*, por meio da plataforma Google Meet, e, ainda, orientou com instruções para a produção das narrativas e espaço para a inserção do texto elaborado. Junto ao documento enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), bem como um formulário (*on-line* Google Docs) para dados de caracterização dos participantes (Apêndice B).

Os encontros foram realizados, no período de fevereiro a julho de 2021, mesmo mês em que foi realizada a articulação com a Secretaria de Educação, focando na busca de uma contribuição para conhecermos os processos de transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais e compreendermos as continuidades e rupturas existentes entre ciclos, ou seja, de uma etapa para outra, por meio da escuta de profissionais da educação experientes e com vivências em ambas as etapas.

Decidimos pesquisar essa temática na perspectiva de respeito e validação dos direitos das crianças, conhecendo o que a legislação prevê e o que na prática é realizado nos espaços escolares. É fundamental problematizar como essa ação está ocorrendo – especificamente nas vivências dos espaços educacionais das crianças, pois nas palavras de Júlia Formosinho (2016, p. 18), esse movimento nos dá elementos para “agir e investigar a ação para a transformar; formar na ação transformando-a”.

Diante disso, propusemo-nos a conhecer práticas pedagógicas, não apenas no sentido de “escuta” de gestores, professores e coordenadores pedagógicos da EI e do EF-Anos Iniciais, mas de entendermos a questão da transição entre a Educação Infantil-Pré-escola e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais em sua complexidade: da legislação à prática realizada ou não – ouvindo, construindo e acompanhando as múltiplas vozes da rede, em sua *práxis* pedagógica; posto que “é práxis que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2015c, p. 93). Ao encontro do que traz Freire e inspiradas no trabalho de Ball, é importante observarmos o percurso das políticas, especialmente as formuladas de cima para baixo e sua inserção no cotidiano dos(as) profissionais.

Embora o cenário, no início, não parecesse muito favorável em relação ao contexto pandêmico, vimos possibilidades de efetivarmos nossa pesquisa e registrarmos as experiências vividas na realidade da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS. Por ser na modalidade presencial e *on-line*, surgiram algumas questões relacionadas ao modo de como realizaríamos um diálogo virtual em que gestores, professores e coordenadores pedagógicos participassem e interagissem com a temática. Esse foi um desafio superado continuamente com os pares, posto que, durante o percurso, fomos construindo estratégias possíveis para a realização da pesquisa.

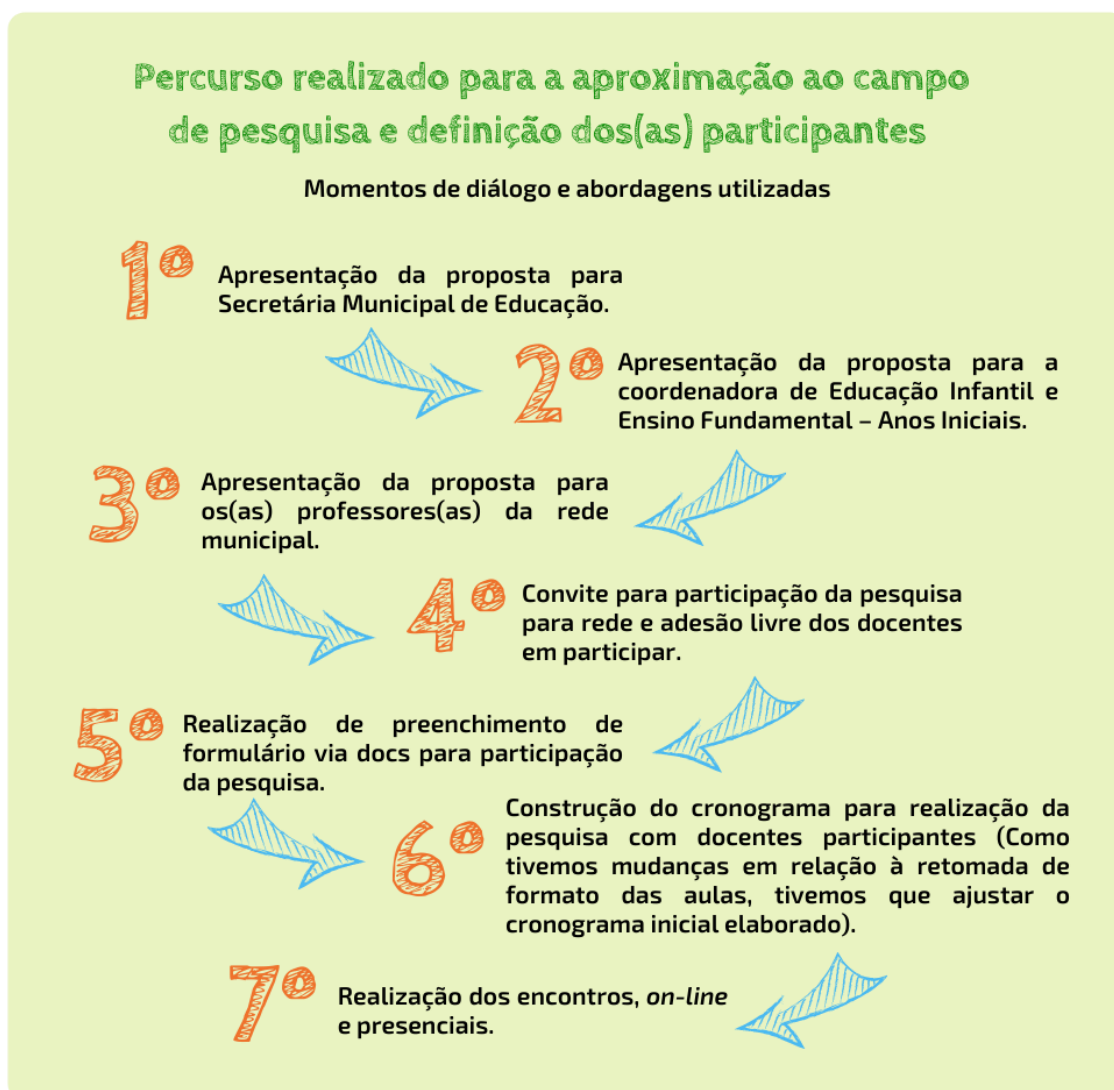
A produção de dados para o nosso estudo foi realizada a partir de 10 encontros formativos, realizados de forma remota pela plataforma Google Meet (*on-line*) acrescidos de 2 encontros presenciais com gestores, professores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, bem como 2 encontros iniciais para apresentação junto à Secretária de Educação; posteriormente, um dos encontros ocorreu para a apresentação às coordenadoras da Educação Infantil e à coordenadora do Ensino Fundamental, totalizando 14 encontros.

No total foram 20¹⁵ profissionais inscritos para a pesquisa, sendo que 2 professoras estiveram presentes apenas nos 3 primeiros encontros, pois ambas tiveram questões pessoais e não foi mais possível dar continuidade a sua participação. Os docentes fizeram parte dos encontros por livre adesão, mediante convite enviado a toda a rede, por meio de contato estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação do município.

Elaboramos, na Figura 22, os momentos de diálogo e os tipos de abordagens para elucidarmos como ocorreu o processo.

¹⁵ Sendo duas representantes da Secretaria de Educação e os demais professores(as) da rede municipal.

Figura 23 - Percurso realizado para a aproximação ao campo de pesquisa e definição dos(as) participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A estratégia para efetivar a participação e a contribuição dos(as) gestores(as), professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), em torno da temática pesquisada, deu-se pela constituição de um grupo de formação na perspectiva dos Círculos de Cultura (FREIRE, 2015c), conforme já mencionado, como um espaço de diálogo e de compartilhamento de conhecimentos entre os participantes e a pesquisadora, a partir de um roteiro de intenções pré-estabelecidas anteriormente. Porém, conforme o andamento dos encontros, a ideia de abertura ao contexto, aos saberes e demandas dos participantes foi se tornando cada vez mais necessária.

O grupo foi constituído por profissionais com diferentes trajetórias de trabalho, contando com representantes da Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e, principalmente, com professoras e professores da rede.

Em relação ao tempo de atuação docente, o grupo apresentou experiências diversas – de 4 meses até 28 anos de atuação. O grupo de participantes da pesquisa foi formado por: 15 professoras na Educação Infantil e 11 professores e professoras no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Na rede há mais professores na Educação Infantil, significando 48 profissionais; já, no Ensino Fundamental, são 35, prevalecendo o gênero feminino.

A seguir abordaremos em relação ao processo dos encontros.

4.4 O PROCESSO DOS ENCONTROS

Desde o primeiro encontro, foi possível observarmos que grande parte do grupo tinha a perspectiva da transição entre a EI e o EF-Anos Iniciais como um processo linear centrado na aquisição, pelas crianças, de habilidades e conteúdos conceituais. A compreensão de que a “cultura escolar” deveria ser apresentada às crianças da Educação Infantil, para que elas chegassem ao Ensino Fundamental-Anos Iniciais com as destrezas exigidas pela escola e sabendo situar-se, foi presença constante na fala de docentes do Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

As ideias apresentadas pelos(as) professores(as) estão em vigência desde os anos 60, quando os jardins de Infância começaram a ser substituídos por pré-escolas. São ideias, que percebemos, assentadas numa cultura escolar, em concepções de criança e infância, dos objetivos da escola, que já estão incorporados nos atores sociais/profissionais.

Em relação a esse aspecto, nos apropriamos das lentes de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), e entendemos que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Ainda, para os pesquisadores, é possível de em que “algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2014, p. 19). Ou seja, focando, por vezes, em interpretações ou recriações, ou negações dos intérpretes ou, ainda, em práticas antecipatórias de uma etapa para outra, com centralidade em conteúdo, não de aprendizagens necessárias para promover a construção entre as etapas. Neste caso, há uma lacuna entre legislações e documentos oficiais e os profissionais, entre aquilo que os documentos atuais apontam e o que os(as)

professores(as) e gestores (as) dizem. Assim, questões mobilizadoras possibilitam ampliar nossos conhecimentos e construções coletivas acerca da temática transição.

Iniciamos nossos encontros no Círculo de Cultura com leituras organizadas para construirmos um universo vocabular comum, como indica Freire (1981, p. 15), um “universo vocabular mínimo, que envolve sua temática significativa” (conforme a Figura 24 - Figura de Leituras). Nossa intencionalidade foi de construirmos um universo vocabular comum, porém, isto não foi fácil na situação de informalidade, assim procuramos usar dispositivos disparadores para a construção dos conceitos. Para tanto, foram realizados 14 encontros como já mencionado, abordando quatro grandes temas definidos com os participantes. Cada grupo ficou responsável por (re)leituras pontuais e, ao longo dos Círculos de Cultura, eram responsáveis por trazerem ideias para o diálogo; isto é, a partir dos quatro grandes temas, foram constituídos quatro grupos incumbidos da mediação da temática em questão, na intencionalidade de aprofundarmos as leituras e dialogarmos com os demais integrantes dos grupos, não descartando a (re)leitura de todos os materiais disponibilizados, pois estavam acessíveis a todos.

Vale destacarmos que os(as) participantes tiveram acesso a todos os textos e (re)leituras, para avançarem na compreensão do tema e participarem dos diálogos, possibilidade gerada a partir do Círculo de Cultura.

A seguir, apresentamos a Figura 23 que representa como ocorreram nossos momentos de diálogo e de construção *com* os(as) professores(as).

Figura 24 - Cronograma de realização da pesquisa com o Círculo de Cultura constituído por educadores da Rede Municipal de Feliz/RS

Cronograma de realização da pesquisa			
 Datas	 Temática	 Local	 Horário
22/02/2021	Apresentação da pesquisa para Coordenadoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental - SME.		8h às 10h
24/02/2021	Apresentação do convite ao grupo de professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como gestores(as) da rede.		18h às 19h
23/03/2021	Apresentação pelos(as) participantes de narrativas dialogadas (diferentes linguagens) descrevendo como ocorreu à transição de 2019 para 2020 e como será feita a de 2021 para 2022.		18h30min às 20h30min
30/03/2021	Combinações/escolhas acerca das leituras.		18h30min às 20h30min
06/04/2021	Modos de registro e estudo das leituras (anotações, registros - do que está lendo- dúvidas ou relações com o que realizou ou pretende construir).		Leituras no seu tempo/ou pequenos grupos. Não precisamos estar <i>on-line</i> com o grande grupo.
13/04/2021	Leituras sugeridas e anotações, registros - do que está lendo. Discussão dúvidas ou relações com o que realiza ou pretende construir.		Leituras no seu tempo/ou pequenos grupos. Não precisamos estar <i>on-line</i> com o grande grupo.
20/04/2021	Discussão das leituras realizadas até aqui. Presença da professora Maria Carmen Silveira Barbosa (Lica).		18h30min às 20h30min
27/04/2021	Questões mobilizadas acerca da temática a partir das leituras realizadas.		18h30min às 20h30min
04/05/2021	Discussões com a professora Malu - Maria Luiza Flores.		18h30min às 20h30min
11/05/2021	Discussões das leituras e avanços para construção dos nossos registros pedagógicos.		18h30min às 20h30min
18/05/2021	Narrativas/diálogos para nossos registros pedagógicos.		18h30min às 20h30min
22/05/2021	Narrativas/diálogos para nossos registros pedagógicos.		18h30min às 20h30min
Junho/2021	Devolutiva do escrito realizado para apreciação/construção/ajustes.		18h30min às 20h30min
Fevereiro/2022	Devolutiva do escrito realizado para apreciação/construção/ajustes.		-----

 **on-line**  **presencial**

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os momentos de encontro do grupo provocaram muitos diálogos e um produtivo compartilhamento de experiências e saberes; ao longo das discussões, outras temáticas foram surgindo, como, por exemplo, o espaço para o protagonismo das crianças, os familiares, a mediação docente a partir da intencionalidade pedagógica. Outro ponto que foi evidenciado em relação ao debate acerca das (re)leituras realizadas foi o fato de que os diálogos, por vezes, percorreram outros caminhos, pois, para além da transição em questão, outras perguntas surgiram.

Logo nos primeiros encontros percebemos a ausência de familiaridade de muitos dos(as) participantes com os textos que tratavam da legislação e orientação, com as normativas, e esse fato acabou construindo uma nova perspectiva ao Círculo de Cultura: a perspectiva formativa. Durante o percurso formativo da nossa pesquisa, percebemos a falta de clareza das políticas públicas no âmbito escolar; diversas vezes, falas em relação à não leitura ou conhecimento de tais textos chamaram a atenção. Logo, os participantes não haviam observado/estudado ou planejado o processo de transição em outros momentos, isto é, em suas práticas educativas.

Tal questão é um dos pontos que atravessam nosso escrito, pois verificamos como as escolas não se apoiam na legislação e nos documentos oficiais em suas práticas, uma vez que isso faz parte do ser e estar professor e professora. São questões que não foram estudadas, não foram vistas na formação inicial e continuada e na prática, então nos perguntamos em que momento há apropriação de tais documentos, ou se veremos sempre repetidas práticas tradicionais em contextos contemporâneos. Por meio desses dados, foi o que nos levou até Ball para a discussão da relação documental e a prática docente. Com isso, também percebemos a importância de momentos de construção coletiva *com os(as) professores(as)* e não *para eles(as)*, uma vez que, a partir destas conversas, ficou evidenciada a existência de outros modos de pensarmos, construirmos, reconstruirmos e ressignificarmos.

Nesses encontros dialógicos, possibilitamos o confronto positivo, problematizando, a partir do centro da proposta curricular, a criança, que está nas diretrizes da Educação Infantil e no Ensino Fundamental, para, assim (com a criança no âmago), refletirmos sobre o currículo que precisamos construir, ou seja, como pensamos e realizamos a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

Desse modo, a partir dos diálogos, foi possível observarmos evidências de como aquelas políticas antigas prevaleceram, por exemplo, o papel da Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental, bem como a ideia de leitura e escrita como função principal do 1º ano, não considerando o bloco ou ciclo de letramento e alfabetização. Assim, ideias de políticas públicas antigas, misturadas com as experiências contemporâneas, estão entranhadas e não correspondem às mudanças propostas pela política pública atual, prevalecendo o ultrapassado e inibindo o que realmente precisa ser realizado.

Nosso estudo apoiou-se em autores(as) do campo educacional, com os quais realizamos costuras em relação ao tema, bem como com estudiosos de áreas afins, cujas contribuições interpretamos, nos possibilitando tecer aproximações a respeito da transição entre as etapas. As produções específicas e os artigos em relação ao tema da transição foram

referências que nos indicaram caminhos e embasaram reflexões, tecendo e dando forma ao escrito, bem como a possibilidade de percebermos que mudanças em nomenclaturas ou organizações, em relação ao percurso educacional, apresentaram mudanças. Isso se deu pelo fato de observarmos o quanto a formação continuada é fundamental, pois contextos mudam, assim como o processo que objetiva a educação.

Na Figura 24, podemos verificar o conteúdo do que foi estudado em nossos encontros:

Figura 25 - Figura de leituras organizadas para trabalhar a temática da transição com o círculo de culturas

Grupos	Dias realizados	Leituras
Grupo 1	20/4/2021 e 27/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Diretrizes Curriculares 2009; - Lei nº 11.274/2006; - Lei nº 12.796/2013; - Parecer nº 11/2010 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos; - Resolução CEEEd nº 345/2018; - Portaria nº 458/2020; Portaria INEP nº 10/2021.
Grupo 2	20/04/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CEEEd nº 345/2018; - Portaria nº 458/2020; - Portaria INEP nº 10/2021; - Livro: "A infância no ensino fundamental de 9 anos" (BARBOSA et al., 2012).
Grupo 3	04/05/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CEEEd nº 345/2018; - Portaria nº 458/2020; - Portaria INEP nº 10/2021; - Livro: "Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas" (ALBUQUERQUE; FLORES, 2015); - Texto: "Expansão da oferta de educação infantil no contexto dos planos de educação: um estudo sobre a evolução da matrícula em municípios do Rio Grande do Sul", (SILVA; FLORES, 2015).
Grupo 4	11/05/2021	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução CEEEd nº 345/2018; - Portaria nº 458/2020; - Portaria INEP nº 10/2021; - PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. MEC, 2019.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Alinhado a essa perspectiva, Freire (2001, p. 39) nos pontua que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática”, por isso não basta apenas pensarmos e refletirmos, é preciso que nossa reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o ponderar sobre os seus desejos, vontades e histórias.

Ainda, de acordo com Freire (2001), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no pensarmos para fazê-lo e no pensarmos sobre o fazer. Desta forma, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente: sendo a primeira, inicialmente ingênua, mas que, no entanto, com o exercício constante, vai se transformando em crítica.

Deste modo observamos como fundamental compreendermos algumas questões referentes aos espaços educacionais que deram subsídio ao campo dessa investigação pelas falas dos docentes. Para isso, propusemos, num primeiro momento, conhecermos o ambiente, as concepções de educação do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, para, em um segundo momento, compreendermos os processos de cunho prático da transição e, assim, olharmos, em sua totalidade e coletividade, a importância dos espaços educativos.

Iniciamos com diálogos e deles derivaram a produção dos dados. Os integrantes do grupo de pesquisa foram convidados a produzirem narrativas, leituras e escritas individuais e outras possibilidades, a partir da construção coletiva. Fundamentados em Freire, baseados nos Círculos de Cultura, buscamos organizar uma pesquisa por meio da qual todos pudessem aprender sobre si e sobre o outro no processo, além de constituir novos conhecimentos no coletivo.

A partir da percepção de como cada profissional trabalha ou percebe as questões do percurso de transição, nossa pesquisa permitiu a reflexão sobre a própria prática dos participantes, ao problematizarem situações, ressignificarem-se e construírem práticas com os pares.

Portanto, apesar de iniciar centrada basicamente nos passos de um estudo de caso, com o passar do tempo, a pesquisa foi dialogando com princípios e práticas de investigação que nem sempre estão presentes em um estudo de caso clássico, mas que com ele podem dialogar por possuírem epistemologias dialógicas que vão ao encontro da pesquisa participativa.

As produções verbais e escritas produzidas pelos professores(as) foram organizadas em um conjunto de escritos e a análise foi utilizada para compreendermos ditos e não-ditos. A técnica da análise de conteúdo na modalidade temática – o diálogo – foi se construindo a partir de conceitos-chave que trouxemos.

Nessa construção *com* o grupo de diálogo formativo, levantamos elementos para pensarmos a docência em continuidade, em que a responsabilidade fosse compartilhada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, na perspectiva de que pudesse ocorrer um processo dialógico, ao longo dos anos, *com as crianças* que estavam nessa etapa de formação escolar. Nos encontros realizados, procuramos abordar a docência em uma perspectiva de responsabilidade compartilhada entre as etapas, ou, na fala de João Formosinho (2016, p. 99), “as pedagogias participativas”: do individual para o coletivo.

4.5 CONSTRUÇÕES DAS POSSIBILIDADES PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Realizamos a análise dos dados de nossa pesquisa a partir dos diálogos aportados nos Círculos de Culturas. Entendemos que a preocupação com esta observação da produção de dados teve seu início na construção do objeto de estudo, perpassando a busca por conhecimento da produção científica sobre a temática, caminhando pela aplicação das estratégias e processos de produção de dados, evidenciados, assim, na construção deste trabalho. Em outras palavras: a análise dos dados perpassa todo o movimento do escrito.

Para compreendermos a política educacional concretizada ou não pelos(as) profissionais que compõem rede de Feliz/RS, utilizamos a abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas que “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48). Neste escrito, a partir de tal abordagem, elegemos dois contextos como principais implementações e suas interpretações até o contexto da prática.

A partir do que descrevemos acima, e percebemos ser importante ao encontro do contexto da transição, principalmente, no que diz respeito ao contexto da práxis, elegemos Ball e alguns colaboradores(as) para melhor compreendermos a realidade pesquisada.

Partimos do entendimento de que a abordagem do ciclo de políticas a partir de Ball, permite lentes para apresentarmos os dados e as análises deste estudo, pois nos possibilita olhares para analisarmos e discutirmos o percurso da transição entre uma etapa e outra. Sendo assim, essa abordagem, um aporte teórico-metodológico, proporciona incluirmos reflexões ao encontro de pontos acerca do contexto, modos de entendermos e concretizarmos, na prática, as políticas públicas. Portanto, nosso foco vai ao *Contexto da Prática*, ao analisarmos a sua constituição.

Dessa maneira, consideramos que a abordagem do ciclo de políticas nos possibilitou realizarmos uma análise interessante da transição, não somente para compreendermos a produção das políticas, mas principalmente conhecermos a sua implementação, isto é, mais no seu contexto prático. Tendo como meio as ferramentas, anteriormente citadas, como possibilidades na obtenção dos dados, estes foram apurados de forma criteriosa após análises e interpretações. Desse modo, utilizamos os documentos analisados, lemos e ouvimos nossas gravações e transcrições, mais de uma vez, para que não perdêssemos pontos importantes; marcamos tópicos e os excertos que mais evidenciavam nossa temática de pesquisa, e essa ação se repetiu com todos os dados produzidos, tendo foco na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais.

As construções foram lidas por nós na perspectiva de uma compreensão integral (da educação ou dos(as) participantes) e em dimensão crítica, buscando uma possível seleção/categorização dos materiais que fariam parte da análise e da identificação dos primeiros sentidos dos achados ao encontro da temática, ou seja, a partir das leituras (estratégia que permitiu a categorização, compreensão e interpretação, elegendo assim, categorias em que trabalhamos a análise de dados em relação ao processo de transição). Nenhuma produção foi excluída do processo.

A discussão dos dados coletados/produzidos foi feita por meio da análise de conteúdo, na perspectiva apontada por Bardin (2016, p. 15), segundo a qual, a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico, ou seja, “a análise do conteúdo ou dados é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Complementando, Formosinho (2006) afirma que – para desenvolvermos um modo de fazer investigação que responda simultaneamente à necessidade social da transformação para beneficiarmos as pessoas, os contextos, bem como o desafio de encontrarmos modos de concomitantemente investigar essa transformação –, as pesquisas devem incluir as vozes de todos os participantes na investigação; a inclusão das vozes é uma questão de democracia e, também, uma questão de rigor, pois realizarmos esta triangulação permitirá um conhecimento mais autêntico sobre os processos transformativos vividos.

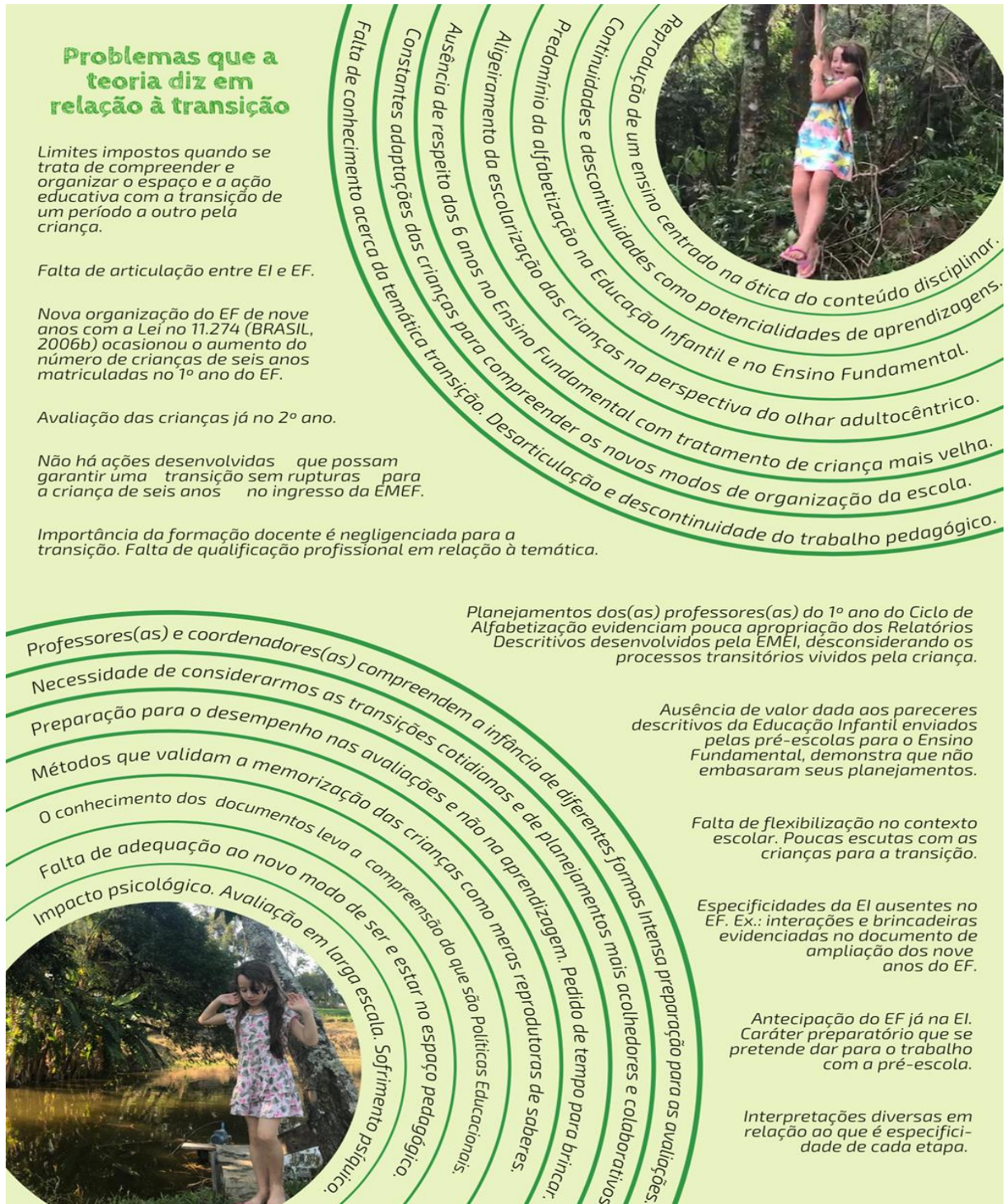
Na análise dos dados da nossa pesquisa seguimos essa indicação e iniciamos com a revisão da literatura; os caminhos para essa compreensão foram:

- a) transcrição das falas dos(as) professores(as) sobre os temas/eixos centrais dos diálogos, conforme o que foi surgindo durante a realização dos Círculos de Cultura;

- b) as escritas realizadas previamente pelos participantes, atuantes no Círculo de Cultura. O diálogo e produção de textos produzidos individual ou coletivamente, nos encontros refletindo sobre os temas gerados no encontro;
- c) a análise dos dados também ocorreu pautada no diálogo e na discussão com os(as) autores(as) do referencial teórico, a partir de falas ou depoimentos, buscando contrastar ou embasar a análise das ideias, experiências e vivências apontadas pelos participantes. Certos autores(as) estiveram presentes desde o início da nossa pesquisa, porém outros foram necessários para ampliar a discussão de pontos que estavam imbricados nas colocações dos participantes, ampliando, por conseguinte, o referencial inicial da pesquisa, entre eles: Formosinho (2006), Freire (2015c, 1985, 2013, 1975, 1983, 2000, 2014, 1981, 1994, 1996, 2003, 1967, 2008, 2001), Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), Barbosa e Flores (2020), Lüdke e André (2013), Barbosa et al. (2012), Oliveira et al. (2016), Bronfenbrenner (1996), Ariès (1981), Rosemberg (1976), Carvalho e Schwengber (2014), Ball (2001; 2014, 2016), Saviani (2007), Mainardes (2006), Corsaro (2001; 2011), Bardin (2016), Barbosa (2007; 2009; 2013a ou b), Kuhlmann Júnior (2001), Kramer (1982; 1987; 2006; 2003) e Sarmiento (1997), assim como no aporte legal: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010); Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; 2014); Base Nacional Comum Curricular (2017).

A partir dos estudos e processos vivenciados, a seguir contextualizaremos acerca de alguns problemas e desafios que a teoria nos aponta em relação à transição (Figura 25).

Figura 26 - Problemas e desafios que o referencial teórico aponta em relação à transição



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base nos questionamentos e ponderações percebidos em nossa pesquisa – sintetizados na Figura 25 – foi possível realizarmos uma análise dos problemas e desafios que os referenciais teóricos nos sinalizam em relação à transição.

Nessa perspectiva, no próximo capítulo, apresentamos o processo de transição na Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, município da pesquisa.



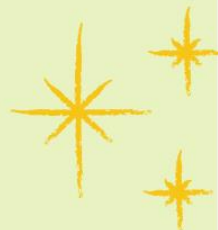
CAPÍTULO 5



A transição no contexto da rede municipal de educação de Feliz/RS: diálogos entre falas de docentes, leis-documentos e textos



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, 2009a, p. 17).



5 A TRANSIÇÃO NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FELIZ/RS: DIÁLOGOS ENTRE FALAS DE DOCENTES, LEIS-DOCUMENTOS E TEXTOS

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo (FREIRE, 2013, p. 33).

As questões educacionais, quando tratadas de maneira participativa, possibilitam a edificação de ações em cooperação, de modo que outros pontos possam ser vistos, ou desenvolvidos, devido à pluralidade de olhares, ou seja, das construções entre pares. Com isso, tecemos o diálogo a seguir, junto aos(as) participantes da pesquisa. Vale destacarmos que, para nossa análise, optamos por autores(as) a partir da revisão de literatura acima apresentada, não apenas de pesquisas específicas ao tema, mas de escritos contemporâneos, ou seja, ao encontro de nomenclaturas atualizadas, termos e outros pontos que entendemos serem importantes.

Nas palavras de Ball, Maguire, Braun (2016), as atuações precisam ser coletivas e colaborativas. A partir disso, o processo de transição que ora apresentamos está relacionado a pontos trazidos por legislações, documentos e diálogos com os(as) professores(as).

Assim, seguindo o ciclo de políticas sugerido por Ball, nos capítulos anteriores, procuramos compreender como o debate em relação à transição e à concepção de Educação Infantil e Ensino Fundamental incidem na transição em relação à organização, tempos e vivências. Tomamos como referência o ciclo de políticas, contemplando os cinco contextos propostos: de Influência, da Produção de Texto, da Prática, dos Resultados/Efeitos e da Estratégia Política; mas como destacamos acima, nosso foco está relacionado aos três primeiros, por entendermos vir ao encontro do que pretendemos apresentar.

O estudo aponta três categorias importantes para trabalharmos a articulação EI e EF, as quais denominaremos de: **Categoria Currículo (espaços e tempos)**, **Categoria Formação Continuada** e **Categoria Avaliação**. Esses são os três pontos centrais que emergiram, a partir das construções com o grupo, para pensarmos e realizarmos as articulações de transição entre EI e EF.

A seguir, evidenciamos como isso vem ocorrendo na rede municipal de Feliz/RS.

5.1 O PROCESSO DE TRANSIÇÃO: A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR POR MEIO DAS ORIENTAÇÕES FEDERAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS

5.1.1 Categoria Currículo (espaços e tempos)

Como ponto de partida, propusemos ao grupo fazer uma retrospectiva em relação a como aconteceu o processo de transição das crianças da Educação Infantil – 4 e 5 anos – para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, em que a abordagem se deu do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental – Ciclo de Alfabetização. A reflexão pelo grupo de pesquisa em relação ao processo de transição ocorreu a partir dos últimos sete anos (2014 a 2021), conforme já destacado na revisão bibliográfica, bem como a opção pelo período ter se dado em detrimento das atualizações necessárias e constantes no que diz respeito às legislações e aos processos educacionais. Assim, vale destacarmos que o reconhecimento e olhares para a Educação Infantil foram intensificados a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,) BRASIL, 1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) BRASIL, 1998), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI,) (BRASIL, 2010) e dos Planos Nacionais de Educação (PNE) (BRASIL, 2001; 2014). É importante pontuarmos que em algumas dessas legislações, o processo de transição aparece claramente (conforme pode ser observado no Apêndice E).

Nesse sentido, um dos pontos que veio à tona, após nossa mobilização, inspiradas em Freire (1985) na *Pedagogia da pergunta*, foi em relação ao agrupamento/organização de atividades como forma de contemplarmos uma lista de conteúdos que ainda reproduzimos, considerando que a quantidade está em detrimento da qualidade, ou seja, da aprendizagem significativa. E que, por vezes, apenas é feito para dizermos que fizemos: cumprimento de protocolos e abastecimentos de meios para controlarmos o realizado, plataformas/sistemas, por exemplo.

Diante da necessidade de pensarmos sobre esse processo de transição entre uma etapa e outra, houve atenção ao que foi discutido, elencando as falas/diálogos dos(as) docentes em narrativas de diversas linguagens, as quais passaremos a transcrever, a seguir, com base no que cada um(a) suscita. Ao encontro das colocações que permeiam o escrito a seguir, na perspectiva de destacarmos alguns pontos trazidos pelo grupo de pesquisa, ausência da importância do tema pelos adultos e instituições e a sensibilidade das crianças e familiares, a educação básica como um conceito ainda pouco compreendido e a ausência da concepção de

continuum e as diferenças nas concepções de ciclos a questão da alfabetização (conforme detalhamos na Figura 26).

Em relação ao processo de transição, a Professora MSDB, do Ensino Fundamental, destaca:

“Eu não percebi essa transição enquanto estava em uma EMEI, eu não tinha essa percepção de que as crianças percebem essa diferença, então, eu não sei se isso vem de nós ou das crianças. Foi somente em 2021, quando eu estava atendendo um Jardim e ouvi de uma mãe ‘esse ano ela está no jardim, mas ela vai para a escola’.”

Conforme a fala da Professora MSDB, podemos observar que o processo de transição nem sempre é percebido pelos(as) profissionais de educação que se encontram focados(as) em um fazer pedagógico desvinculado das etapas, que envolvem a troca de turma, de ano ou escola. Esse aspecto nos alerta para o fato de que a ideia de Educação Básica, isto é, articulação da EI, EF e EM ainda não está presente na formação e nas práticas educativas, em que a temática precisa ser mais amplamente discutida com os(as) profissionais que atuam em espaços escolares. A transição é algo inerente ao processo de transformação do ser humano, contudo, muitas vezes, nos esquecemos dos momentos de travessia pelos quais passamos, tanto na formação inicial como na permanente.

Outra problemática acerca da transição foi pontuada pela Professora MSDB, do Ensino Fundamental, a qual trouxe: o processo de transição dos(as) estudantes em ensino remoto durante o período pandêmico, conforme podemos observar:

“São vários os fatores que envolvem tudo isso: a inacessibilidade da tecnologia para alguns estudantes é um desafio constante que nos provoca: Como é que eu vou preparar a aula para essa criança? Como é que vai acontecer: eu vou conseguir preparar este estudante para o próximo ano? Ele conseguirá atingir todo o conteúdo do ano? Não, com certeza, ele não vai conseguir ter acesso a todo o conteúdo.”

Notamos a preocupação da professora como relevante. A primeira manifestação do CNE tinha como conceito relevante a ideia de *continuum*. Esta resolução havia sido publicada anteriormente, pois há políticas, mas elas, por vezes, não chegam ao conhecimento dos(as) professores(as), não têm orientado as práticas cotidianas.

A partir da fala da Professora MSDB, evidenciamos a importância de pensarmos uma proposta de *continuum*, pois há leis que amparam essa ação, tais como a Lei nº 14.040 (BRASIL, 2020), que determina “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante

o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”. Segundo essa determinação:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020).

Nessa perspectiva, os questionamentos levantados perpassam as ações e entendimentos acerca do que é determinado pela Lei nº 11.947 (BRASIL, 2009d), pois há uma proposta que dialoga com a intencionalidade de um *continuum* que, em conformidade com a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Básica, frisa a ideia de continuidade: um processo inacabado, que segue ao longo dos anos, promovendo a transformação, ou seja, a continuação do processo de ensinarmos e aprendermos, que é infinito, pois não se esgota em si mesmo; ao contrário, amplia-se e desmembra-se em um percurso sequencial e constante.

Conforme explicitado por Flores e Karpinski (2021), na *live Encontro “Transição entre Educação Infantil e o ensino Fundamental”*, no canal do YouTube EI na Roda, em 4 maio 2021,:

[...] um *continuum* – no sentido de que essa organização escolar que nós fazemos, que nós damos nomes para as etapas, que a gente faz cortes e define momento de transição –, isso está muito mais para nós adultos e para a organização dos sistemas do que para a vida das crianças, pois a vida das crianças acontece num continuum, os seus processos de aprendizagem de desenvolvimento seguem o fluxo da vida, na medida em que as experiências desafiadoras e enriquecedoras se desenvolvem para que elas consigam avançar. Elas vão avançando nestas etapas escolares, a partir daquilo que a gente oferece e disponibiliza para elas em termos de experiências e tendências para o seu desenvolvimento e para sua aprendizagem.

A partir da colocação das professoras, fica evidente que os sistemas definem processo de cortes e que damos nomes, por exemplo, ao da transição, algo que é mais para os adultos do que necessariamente voltado para as crianças. Assim, a organização precisa acontecer, pois a vida das crianças acontece num *continuum*, e suas aprendizagens seguem o fluxo da vida cotidiana. Por isso, a organização do ensino por anos e etapas, que determinam o que deve ser ensinado – sem considerarmos as pluralidades – precisa ser superada por uma pedagogia que compreenda as crianças e os seus processos como *continuum* de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida.

A esse respeito corroboram as colocações da Professora FFJ, do Ensino Fundamental, conforme destaca:

“Olha eu, na turma do primeiro ano, achei que eles vieram bem preparados neste ano, pois sabiam pegar as coisas, sabiam fazer as atividades e se organizar no caderno com as atividades; não é só a parte de colar – que ainda leva muito tempo de organizar o caderno –, mas assim, eu achei que a turma estava muito bem; agora, do terceiro ano, achei um caos; parece que o ano passado não existiu para eles, parece não saberem mais nada, estão totalmente perdidos. Sem contar o conteúdo que a gente tem que pegar lá do segundo ano, de novo, e retomar tudo para poder ir adiante, para o terceiro ano; eu acho que é um bom tempo que a gente tem que trabalhar as coisas do ciclo para poder seguir adiante com as coisas do terceiro ano.”

Nessa colocação, um ponto que nos chamou a atenção, na pesquisa, é de como há o entendimento do Ciclo de Alfabetização, pois há aspectos que foram discutidos em que não havia entendimento do ciclo como um processo para a alfabetização e letramento, ou seja, havia professores(as) que apontavam que, já no primeiro ano, as crianças teriam que estar lendo e escrevendo de modo a pensar e entender o tradicional (lápiz, cadernos...) e não vendo o ciclo como possibilidade de um bloco de alfabetização para elas se desenvolverem. Também a ideia de que a aprendizagem é algo que adquirimos e nunca mais esquecemos, parece ser preponderante, visto que os processos de aprendizagem incluem um vasto repertório de ações, repetições, ajustes, aplicação, análise, invenção. Eles não são lineares e fragmentados, são como afirma Wallon (2009) continuamente revisitados, para frente, para trás, retornam, etc.

Diante de tais aspectos, é possível notarmos o descompasso existente entre o contexto do texto (políticas, leis e documentos oficiais) e o Contexto da Prática (instituições de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – como percebem o ciclo). A ausência de conhecimento e conceitualização sobre uma ideia que está presente na educação brasileira desde os anos 90.

Na mesma direção, as professoras CMK e EF, que atuam na Educação Infantil, destacam:

“Na pré-escola da Educação Infantil, trabalha-se por meio de vivências em projetos e lúdico. Já no 1º ano do Ensino Fundamental, o foco é a alfabetização e o letramento, preponderantemente lúdico. Porém, vem crescendo o pensamento da obrigatoriedade de as crianças saírem alfabetizadas do 1º ano e nem sempre há a compreensão de que o ciclo de alfabetização se estende do 1º ao 3º ano.”

Fica evidente que o Ciclo de Alfabetização não é entendido por parte dos(as) (as)educadores(as), e sim, como ideia de as crianças saírem alfabetizadas/letradas, principalmente no 1º ano, considerando, por vezes, apenas um ano para tal processo, não concebendo o Ciclo de Alfabetização das políticas públicas, de três anos, e claro, sabemos que a legislação traz até o 2º ano (BNCC, 2017), mas acreditamos que o ciclo até o 3º ano é necessário para as crianças e, que mesmo assim, não é garantia para tal processo. Nessa direção, a fala da Professora MRB, que atua na Educação Infantil, tece reflexões em relação ao processo de escolarização na Educação Infantil:

“Quando vejo atividades de vogais para as turmas de pré eu fico pensando, qual habilidade da BNCC essas professoras usam? Essa questão me deixa inquieta até hoje, de um lado acredito que a educação infantil não é sobre alfabetizar as crianças ou apresentar e traçar as letras do alfabeto, mas do outro, vejo professoras com mais anos de experiência dizendo ‘Precisa sim ensinar todas as letras’ ou pais pedindo ‘Quando as crianças vão aprender o alfabeto?’. Me sinto perdida, inquieta e confusa. Ensinando sobre o alfabeto, vogais e consoantes no 1º ano eu fico pensando, qual é o sentido de ensinar sobre isso na educação infantil? Isso me intriga, pois no 1º ano muitos dos meus alunos ainda não têm coordenação motora para colar e recortar, é isso que me deixa inquieta.”

A angústia relatada pela Professora MRB nos evidencia que, ainda, em relação ao processo de escolarização na Educação Infantil, aparece certa cobrança do próprio grupo que está atuando no Ensino Fundamental em relação à de escolarização na Educação Infantil; para além dos pares, na fala da professora, os familiares também demonstram o desejo de que isso ocorra já na Educação Infantil.

Colaborando na discussão, a Professora LHD, que atuou na Educação Infantil e que atualmente está no Ensino Fundamental, nos coloca:

“Sobre a alfabetização na educação infantil, essa sempre foi uma questão que me intrigou quando professora, e com a BNCC isso se intensificou ainda mais. Sempre acreditei que a educação infantil é feita de descobertas e experiências, onde a aprendizagem acontece em atividades lúdicas, com texturas, jogos, brinquedos e interações. Mas a prática não funciona exatamente assim. Ano passado fui professora na turma do Jardim A (pré I), sempre tentei realizar atividades onde a descoberta e a ludicidade estivessem presentes, mesmo se tratando de atividades impressas para o ensino remoto (ali já me vi perdida diante dos meus conceitos, pois sempre acreditei que a educação infantil é construção, e não apresentando às crianças atividades prontas), mas então teve uma mãe que me pediu: Profa, poderia mandar mais atividades com letras do alfabeto! Aii pensei, como assim? Estou fazendo errado? Me rendi e comecei a enviar atividades com o alfabeto, mas tentei ao máximo realizar atividades onde a criança continuasse sendo protagonista.”

Há, portanto, uma profunda dissociação entre as legislações vigentes e a cultura escolar. A reflexão da docente é pertinente em meio a tantas questões que são colocadas no processo de transição que evidencia, muitas vezes, que esperamos uma criança já escolarizada no primeiro ano e não em processo de transições de aprendizagens, bem como continuidades e descontinuidades, conforme salientado no escrito anteriormente.

Assim, na fala das professoras CW, EM e LHD, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental fica evidente:

“Nossas crianças não têm maturidade para essas escolarizações na Educação Infantil, o nível está muito avançado para cada etapa de ensino, chegam apenas com seis anos para nós, isso quando a idade corte não atropela ainda mais as idades.”

A esse respeito, contemplando o escrito acima, das professoras, Flores (2021) enfatiza que nas transições da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a criança de cinco e seis anos está no meio desse processo. Toda a nossa vida é feita de transições, então, quando a criança vem da creche para a escola, por exemplo – se ela começa lá entre 0 a 3 anos –, há uma primeira transição do grupo familiar para a instituição educacional. Mas, às vezes, a transição é de uma creche perto de casa para uma Instituição de Educação Infantil, ou para outra escola que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental; ou seja, quando a criança vai para um espaço maior ele é mais desafiador; ou dentro de uma escola de EF a passagem de salas ou prédios diferenciados.

Na mesma direção, a Professora FFJ, do Ensino Fundamental, destaca, a seguir, um ponto até então não evidenciado no que diz respeito à transição de 2019 para 2020; ela comenta sobre o desafio que foi o processo de transição da pré-escola para o primeiro ano.

“A minha turma de primeiro ano foi maravilhosa, já a de 2019 para 2020 (pré para o 1º ano) eu tive que iniciar, todos os dias, mostrando onde tinha que escrever a data; e este ano (2021) eles vieram sabendo, eu não precisava dizer ‘tem que virar a folha, tem agora que escrever aqui ou ali’; isso ocorre com um ou outro; mas eu acho que a maior transição é do Jardim para o primeiro ano. Eu tenho um menino que é super dotado, e aí ele falava, nos primeiros dias, ‘professora, hoje é meu primeiro dia no primeiro ano!’, e durante dez dias ele foi contando, todos os dias ele lembrava que estava no primeiro, demonstrando a felicidade dele; isso porque, no Jardim, ele já sabia fazer tudo e agora ele estava ganhando coisas diferentes.”

Essa é a ideia defendida de as crianças já virem escolarizadas e com a antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, uma vez que, pelo que descreve do período em que ocorreu

o ensino remoto, houve o processo esperado por ela no primeiro ano. Assim, o diálogo entre as etapas é fundamental, para o entendimento do processo de transição, e, também, que ele não seja antecipado, a menos que aconteça de forma natural, respeitando cada etapa educacional, não esquecendo que há um ciclo de três anos para ocorrerem outras aprendizagens.

Enquanto profissionais que somos, da Educação, ter claro o que é pertinente a cada etapa faz-se necessário, pois educação não é algo dado, ou fechado, é movimento, vida. Nessa percepção, a Professora VDK, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, fala em relação à importância da formação docente e que tal movimento precisa ocorrer com encontros formativos, construções práticas:

“Eu acho que aí entra muito a formação dos(as) professores(as), a qual deveria ser promovida através de mais encontros formativos, na escola e entre a pré-escola e o primeiro ano; sendo o primeiro formativo, para entender esse conhecimento, envolvendo os(as) professores(as) do berçário, para que eles(as) também entendam que quando levam livros e contam histórias, já estão entrando nessa conversa sobre aprender a ler e escrever. Por isso começar desde muito cedo sem um olhar de compromisso, com um olhar de cobrança e sem abertura de mundos não faz o movimento de encantar as crianças com a leitura e a escrita; isso é o fundamental na pré-escola.”

Concordamos com a fala da Professora VDK, pois a formação docente é inerente ao nosso papel de educadores e educadoras, uma vez que há necessidade de ser construída com pares, pois, ao entendermos o que é característico de cada etapa, o movimento acontece natural, e sem o compromisso de cobranças como pontua a professora da Educação Infantil. Ou seja, fica evidente a importância das nossas formações ocorrerem entre pares, professores e professoras que estão com suas turmas e etapas, ampliando, assim, nossos olhares e entendimento nas construções possíveis entre as etapas.

Teríamos, talvez que, como nos aponta Formosinho (2016), realizarmos uma proposta pedagógica planejada entre as pessoas envolvidas nas duas etapas – crianças, familiares, professores(as), Secretaria de Educação –, para as etapas que contemplem a passagem dos anos escolares. De acordo com Formosinho (2016, p. 14), “o sucesso das transições não depende da ‘prontidão’ da criança individual em processo de transição, mas da ‘prontidão’ de todos os participantes e dos contextos entre os quais transita”.

Assim, percebemos que, a partir das mobilizações com o grupo, foi possível sensibilizarmos os(as) envolvidos sobre a necessidade da construção coletiva de reflexões e

propostas pedagógicas capazes de englobar a preocupação com a transição entre as etapas da educação.

Há expressões nas falas dos(as) professores(as) que estão explícitas no marco legal, mas que entre a leitura da lei e sua ação escolar, alguns pontos parecem ser complexos. A esse respeito, Ball, Maguire, Braun (2016) afirmam que a implementação e a realização das políticas públicas são um processo cognitivo e complexo. “As políticas raramente dizem-lhe o que exatamente deve fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreitam a gama de respostas criativas” (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Pois, de acordo com os pesquisadores, são textos que não são simplesmente colocados em prática, há necessidades de serem entendidos, traduzidos em relação ao contexto e realidade para assim serem colocados em ação.

Nessa tessitura que engloba o processo de transição entre as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, a Resolução nº 5 (CNE, 2009) que fixa as DCNEI, orienta o planejamento curricular das escolas, por meio de eixos de interações e brincadeiras, bem como a dissociabilidade entre o cuidar e educar. O art. 11º, das DCNEI (BRASIL, 2009a), norteia como devemos proceder quanto à elaboração do trabalho da Educação Infantil, correspondente à etapa que antecede o Ensino Fundamental. Por outro lado, a BNCC (BRASIL, 2017) instaura e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, dialogando com a DCNEI sobre a Educação Infantil, com maior detalhamento dos objetivos da aprendizagem.

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 (BRASIL, 2017, p. 55).

A Resolução CEED nº 345 (CEED, 2018, p. 8) reforça, em seus arts. 10 e 11, ser responsabilidade do Ensino Fundamental dar continuidade ao propósito estabelecido na formação básica, “prolongando o processo educativo durante os anos iniciais e completando nos anos finais, ao ampliar e intensificar as oportunidades de aprendizagem gradativamente”. Para tanto, estipula a alfabetização e o letramento com o foco no processo dos três anos iniciais, nos quais alfabetizar e letrar constituem um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção.

Assim, ao dialogarmos sobre como a transição estava sendo implantada na Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, ficou evidente que não houve até o momento iniciativas nesse sentido, ou ainda formações que compusessem essa problemática.

A esse respeito, a Gestora VZ, da Secretaria de Educação, posiciona-se em sua fala:

“Assim como os demais colegas, também estou aqui com o papel e lápis, só anotando, porque também é minha primeira participação num debate tão aprofundado e tão pertinente nessa questão da transição. Eu sempre trabalhei no Ensino Fundamental – mais focado, também, nas séries finais –, então é uma grande oportunidade que a gente tem agora, com essa parceria da secretaria em mediar/apoiar a pesquisa da professora Raquel, e o nosso grupo de professores(as) voluntários(as) que se dispuseram a fazer também esse estudo, a partir da necessidade que eles(as) mesmos(as) sentem, já há bastante tempo, pois são conflitos internos que acompanham o(a) professor(a) ano após ano, mas que, para nossa alegria, surgiu essa oportunidade. Estávamos conversando na semana passada e também precisamos colocar essa fala acerca da transição sempre, a partir de agora, nas nossas formações. Esse movimento já foi feito em outros momentos, antes da pandemia, mas foram tímidos, forma um começo – que é bem importante –, que a gente valoriza muito, mas precisamos sim buscar muito, tecer muito, e ouvindo a professora Maria Luiza, participando de toda essa reflexão, contextualização – também tivemos a oportunidade de ouvir, na semana passada, a fala da professora Lica –, estamos, portanto, enriquecendo incrivelmente nosso repertório. Fica esse gostinho, aliado à necessidade de que sim, precisamos qualificar tudo isso, dentro do nosso planejamento anual, junto aos diferentes grupos de professores(as) que nós temos.”

Desse modo, após a contextualização da Gestora VZ, em relação a não ter uma proposta implantada para a transição entre as etapas da educação no município, ficou perceptível a necessidade e a relevância da implantação de tal proposta, conforme trazem as gestoras:

“Então faz parte do nosso projeto também e estamos nos apropriando de elementos muito importantes para entender um pouco melhor o que nós precisamos fazer e por onde precisamos caminhar. Mas também temos plena ciência de que precisamos estudar muito e buscar bastante material para nos apoiar, pois entendemos o quanto isso é importante para as crianças, e esse olhar é o que mais impacta, ouvindo todas essas questões e pensando que talvez, por um bom período, isso acabou não sendo considerado; não por questões de julgamento, mas, conforme foi pontuado aqui, a gente vai evoluindo e construindo novos conhecimentos e se em outro tempo não foi possível, agora é e deve ser possível” (Gestoras VZ e KR da Secretaria de Educação).

Essa dificuldade das redes de educação em implementarem propostas pedagógicas que contemplem a transição entre as etapas da educação deve-se, em grande parte, nas redes

públicas, pelas constantes mudanças nas equipes gestoras das Secretarias de Educação, nas equipes diretivas dos educandários, e pela grande quantidade de exigências que são colocadas, cotidianamente, para professores(as) e gestores(as) dos espaços escolares.

Por isso, esse é um tema constante e que requer diálogo e comprometimento de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo, na perspectiva de comprometermos o futuro das crianças, que também se renova nas instituições escolares a cada ano. Conforme a fala de Flores (2021), “Essa qualidade que a gente tem que buscar na nossa oferta educacional –, ela é uma constante e não existe o momento em que se possa dizer: agora chegamos a um patamar de excelência, de qualidade; não precisamos fazer mais nada”.

Logo, sempre podemos melhorar, até porque a renovação das crianças, dos contextos familiares e do grupo de profissionais também faz com que novas ideias, novos desejos, algumas vontades, novas potencialidades, novos olhares aconteçam. Com essa compreensão, “na prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações, de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Compreendemos que políticas não podem ser realizadas a partir de um entendimento linear, ou diretivas, pois são contidas à tradução e interpretação e, assim, são compreendidas e colocadas em ação no Contexto da Prática de diferentes configurações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Entre as importantes discussões em relação à Educação Infantil, está a compreensão de que ela não tem por objetivo antecipar o conteúdo do Ensino Fundamental. A esse respeito, a Professora LPS do Ensino Fundamental, fez o seguinte relato:

“Nós, professores, estávamos em reunião do nosso terceiro ano e a gente colocou isso, a gente estava revendo as habilidades e comentamos que têm coisas ali, no terceiro ano, que a gente aprendeu no Ensino Médio; sabe, têm habilidades que a gente tem que pegar e começar a sentar e dizer: tá colegas, mas o que quer dizer essa habilidade? Ela quer dizer isso aí? Cada um de nós tem uma ideia diferente, porque a gente não consegue entendê-la, de tão complexa e tem coisas que, para você trabalhar, tem que ter aprendido, outras você até já sabe; ou seja, é uma sequência de coisas que tem que ser ensinadas, mas que não tem como o terceiro ano saber. [...] E levando em consideração um segundo ano [...] durante esse período, são crianças com nível de primeiro ano, é impossível dar conta daquilo ali; para a gente têm coisas que são difíceis e como a colega falou, essa questão de que a gente perde muito tempo discutindo as habilidades, sabe, por mais que esse já seja o terceiro ano que eu estou trabalhando com o terceiro ano, por vezes penso: nossa eu já sei a BNCC! Mas aí, quando tu vais trabalhar só, vê que não sabe nada, por mais que esteja todo dia ali dentro, lendo e relendo, usando as habilidades e tudo, mas tem momentos em que a gente trava e ficar pensando:

Meu Deus, eu não sei mais nada disso aqui! A gente se sente perdido, assim, eu, pelo menos, porque é tanta coisa, tanta informação [...] Jesus, tem tudo isso ainda para fazer, [...] a gente não vai dar conta [...]!”

A ausência de compreensão e posicionamento sobre as habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) fica evidente no depoimento acima, há necessidade de discutirmos as habilidades ou o que, de fato, faz sentido trabalharmos com as crianças em uma intencionalidade pedagógica que abarque o integral das crianças, em uma perspectiva que se compreenda o que dizem nossas legislações, e que conexões podemos realizar ao cotidiano educacional. Durante nossos diálogos, ficou entendida a sobreposição de atividades para darmos conta das habilidades listadas ao planejamento, não considerando assim, o contexto e vida cotidiana das crianças. Com isso, claro, não anulamos que há necessidade de trabalharmos, mas precisamos saber, por meio dos planejamentos e construções, quais são as nossas intencionalidades ao trabalharmos com o que estamos propondo.

Nessa direção, o Professor JRKR do Ensino Fundamental, faz as seguintes reflexões acerca da BNCC (BRASIL, 2017):

“Ela (a BNCC) é um documento que agora, em curto prazo, ao meu entendimento, vai ter que ser reavaliada na sua prática. Sabe, eu entendo isso, até por que a gente está vendo que têm habilidades que não casam, e, a partir do momento que eu estou repactuando aquilo que já foi pactuado, isso quer dizer que têm coisas ali dentro que não cabem; e é na prática que a gente está sentindo; então, eu acho que isso vai precisar acontecer a curto prazo mesmo, e o segundo ponto, que eu queria colocar, é que a forma como a gente está trabalhando hoje, com educação remota, é uma forma de escolarizar os nossos próprios pais, a partir do momento que eles fazem as atividades pelos filhos.”

Conforme a fala do Professor JRKR, a BNCC (BRASIL, 2017) pode ser um dos impasses no processo de transição, pois acaba por impor que se cumpram as determinações nela propostas, inibindo a autonomia docente e, conseqüentemente, a discente, ao limitá-los a cumprirem protocolos de códigos que não fazem sentido. Assim, precisamos refletir sobre qual proposta pedagógica temos em nosso contexto educacional.

Ao encontro desses questionamentos, Formosinho (2016, p. 100) destaca que “as práticas alternativas são promovidas e apoiadas, de modo geral, por associações ou movimentos pedagógicos que promovem uma determinada perspectiva participativa”. A partir desse olhar, percebemos que o fundamental está no fato de as propostas pedagógicas permearem outras práticas e outros saberes, visualizando possibilidades de construções para além de contextos familiares, ou seja, com a comunidade de aprendizagem ou a escolar.

Conforme a Resolução nº 345 (CEED, 2018, p. 5-6), no seu art. 4:

III – a escola é compreendida como um espaço localizado entre a família e a sociedade, contribuindo na subjetivação da construção de aspectos afetivos, éticos e sociais, individuais e coletivos, promovendo, portanto, modos de ser e estar na vida e na sociedade, ressaltando que o desenvolvimento de aspectos cognitivos, biológicos, psíquicos e sociais faz parte das etapas do Ciclo Vital nesta interação.

Desse modo, a adaptação e a inclusão recomendadas pela BNCC (BRASIL, 2017) acaba, por vezes, dificultando a ação docente, uma vez que o(a) professor(a) nem sempre consegue adaptar o fazer pedagógico de acordo com o que preveem os códigos. Padronizar, portanto, apresenta-se quase que em contradições, pois: por um lado, orienta um ser e agir uniforme dentro da educação – em que todos(as) falam a mesma língua; por outro, essa uniformidade condiciona e formata docentes e discentes, silenciando a pluralidade dos(as) participantes. Com essa uniformidade, destacamos a importância dos contextos familiares em que, eventualmente, há aqueles que realizam atividades pelos filhos e filhas, e outros que não têm essa participação de ajuda. Aqui, evidenciamos que pontos como a desigualdade social, por vezes, não são considerados quando documentos como a BNCC (BRASIL, 2017) são construídos, pois é sabido que nosso país é desigual, mesmo que esse oriente para trabalharmos a parte diversificada em seus currículos.

Ao mesmo tempo, tal ponto trazido ao diálogo, de que a BNCC (BRASIL, 2017) trunca processos, precisamos refletir qual, de fato, é a proposta pedagógica para Educação Infantil, quais concepções e como entendemos cada etapa de ensino.

A esse respeito, a Professora MRB da Educação Infantil, comenta:

“Eu vejo a BNCC como muito positiva, mas também ela foi feita para todo o Brasil, só que nós temos regiões e realidades diferentes; então, têm coisas que eu não consigo encaixar aqui na minha realidade escolar, e ela se encaixa lá no Nordeste. Então, eu acho que ela vai ter que ser revista por regiões, por estado. Na minha visão minha, minha humilde visão, têm coisas que tu não consegues aplicar ali exatamente como a BNCC pede, ou, às vezes, aplica-se até muito mais do que tem ali – tu vais além da BNCC com algumas habilidades –, e eu acho que vai muito da realidade escolar de cada região, de cada estudante, de cada família.”

Em sua fala, a Professora MRB nos aponta que precisamos levar em conta a realidade escolar na qual a criança está inserida, pois, se assim o fizermos, abrem-se possibilidades para trabalhar o contexto.

Diante disso, por vezes, políticas educacionais são construídas “para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Nesse entendimento, na maioria das vezes, construções com essas características não são possíveis de serem realizadas no contexto da prática. Então, a partir do Contexto dos Resultados/Efeitos e o Contexto da Estratégia Política, necessitam “[...] reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 60).

Com isso, a formação docente e posicionamento em detrimento de legislações como essa são fundamentais, diferente disso, acreditamos que não possibilitamos a equidade para as crianças.

Diante dessas importantes narrativas de diversas linguagens, deparamo-nos com variadas questões que possibilitam uma série de reflexões, já que os(as) protagonistas desse processo são os(as) educadores(as), enquanto autoridades docentes que possibilitam espaços e tempos para as crianças e estudantes protagonizarem as próprias construções de saberes, sendo essa mediação efetuada por meio de aprendizagens significativas. Tendo em vista a convivência diária com as crianças e os(as) estudantes, acompanhando o desenvolvimento de cada um(a), cabe aos(às) professores(as) a tarefa de construir com os(as) infantes uma proposta pedagógica que extraia e fomente o melhor desses(as) jovens cidadãos(ãs) em processo de formação. Logo, educadores(as) protagonistas são, conseqüentemente, mediadores(as) de estudantes igualmente movidos(as) pela mobilização e determinação de fazer acontecer.

Nesses moldes, a Resolução nº 345 (CEED, 2018, p. 7), art. 7, afirma que:

§ 1º Na adequação ou elaboração do currículo da escola deve-se incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

Nesse entendimento, o ensino, por parte do(a) professor(a), deve contemplar a formação da criança, levando em consideração o que o currículo escolar pressupõe, de maneira que, transversalmente, uma gama de conteúdos possa ser trabalhada visando ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento social dos(as) estudantes. Conforme pontuam Barbosa e Flores (2020, p. 93),

[...] uma base pode permitir um diálogo entre o local e o universal, pois a partir da parte diversificada, do local e do conhecido, pode propiciar o encontro com algo que esteja para além do situado, real, conhecido, abrindo portas para outros mundos, àquilo que poderá ser comum a todos e, assim, em certo sentido, garantir que as instituições de educação coletiva estejam comprometidas com a defesa dos direitos das crianças propiciando às mesmas uma potente experiência de infância e não apenas de confinamento em espaços inadequados.

Portanto, o diálogo parte de algo comum a um determinado grupo (contexto) na direção daquilo que é ou se torna comum a todos(as), trata-se, portanto, de uma interação entre as pluralidades, de modo a tornar essas partes em um todo. Para isso, é preciso debruçarmo-nos sobre as questões educacionais, pois o processo de transição implica conhecermos para identificarmos e desdobrarmos cada tema relevante para os(as) estudantes; essa é uma ação contínua de ensino e de aprendizagem que não se esgota ao completarmos um questionamento ou tarefa, porque uma reflexão nos leva à outra, e, desse modo, são tecidos o fazer e o receber pedagógico, que deve ser rico, produtivo, transformador e equânime.

Com a ampliação da obrigatoriedade de matrícula escolar (dos quatro aos dezessete anos), estados e municípios foram pressionados, no âmbito dos seus sistemas, a se reorganizarem para suprir tal demanda. Essa mudança comprometeu, sobretudo, as crianças nesses anos iniciais de escolaridade obrigatória que, atualmente, vêm se alterando de tempos em tempos.

A esse respeito, a professora Flores (2021), em uma *live* dirigida ao grupo participante deste estudo, como já mencionamos, manifestou que:

A gente tem um salto de ampliação do direito à matrícula escolar, ou direito à educação. Esse direito à educação na faixa etária obrigatória é aquela moeda de duas faces, ao mesmo tempo em que é direito a uma vaga, direito a estar na escola é também dever da família – no caso das crianças, jovens e adolescentes –, e também, ainda agregando a isso o dever da frequência. Então é um direito e é um dever, portanto, uma moeda de duas faces, nessa fase obrigatória.

Mediante essa alteração na matrícula do Ensino Fundamental – quando ele passou a ser de nove anos – foram incorporadas parte das crianças da pré-escola; desse modo, as de

seis anos passaram a ter o direito e também o dever de ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental, desde que completassem seis anos até o dia 31 de março do ano corrente.

Essa mudança causou angústias, não só por parte das crianças e seus familiares/responsáveis como, principalmente, por parte dos(as) profissionais da educação, considerando que aquelas que não alcançassem a idade certa para o ingresso estariam na Educação Infantil, enquanto as que tivessem completado seis anos, até o dia 31 de março, iriam para o Ensino Fundamental.

Diante disso, Flores (2021) observou

[...] que a identidade da Educação Infantil podia ser fragilizada nesse processo, porque no momento em que ela se tornou obrigatória e houve, por parte de algumas pessoas, a compreensão de que ela ocuparia um espaço preparatório para Ensino Fundamental quando, na verdade, na origem da mudança, o objetivo era garantir mais direito para as crianças, essa era a defesa, o argumento era mais direito para as crianças: mais tempo de escolaridade e mais direito a viver a infância em espaços adequados, com um currículo adequado e com profissionais formados, uma experiência de interação com outras crianças.

Em meio a essas mudanças – a implementação da pré-escola obrigatória e a implementação do novo Ensino Fundamental –, passou a ser exigida das mantenedoras das redes, das escolas e dos Conselhos de Educação estaduais e municipais, a coordenação de um processo e a elaboração de documentos que levassem à revisão das propostas pedagógicas dos planos de curso, nos diferentes documentos das escolas.

Com a procura por vagas para as crianças de quatro e cinco anos, os(as) gestores dos municípios passaram a ser pressionados a promover essa ampliação e, desse modo, as crianças, nessa faixa etária, foram sendo direcionadas para escolas de Ensino Fundamental e, em alguns casos, de Ensino Médio.

Em alguns municípios, para dar conta dessa demanda e cumprir com o prazo final para a ampliação da pré-escola, os gestores reduziram drasticamente a oferta de matrículas para a faixa etária de zero a três anos. As parcerias foram as alternativas encontradas entre as prefeituras e as instituições privadas para acelerar esse processo de atendimento à cobertura obrigatória das matrículas na pré-escola.

Contudo, em determinado momento, para alcançar a universalização da pré-escola, os municípios começaram a fazer turmas de pré-escola com as crianças de quatro e cinco anos, para as escolas que antes ofereciam exclusivamente Ensino Fundamental. Desse modo, no cumprimento da lei, cujo objetivo visava à proteção das crianças e suas infâncias, os pequenos

e as pequenas passaram a ter de enfrentar um processo de transição cada vez mais distante do ideal desejado pela Educação Infantil.

A esse respeito, Rosemberg (2015, p. 222) ressalta que

[...] o grande desafio para implementar uma Educação Infantil democrática e de qualidade no BRASIL não depende de melhores diretrizes ou normatização mais ampla e abrangente, mas sim enfrentar o descompasso entre esse ideal, contemporâneo e sofisticado, e o real da prática cotidiana, o desafio entre o normatizado pelos documentos e pelas propostas sofisticadas que elaboramos nessas últimas décadas e as condições sociais, políticas, econômicas e culturais que geram uma sociedade e uma Educação Infantil ainda intensamente discriminatórias [...].

Além disso, o atendimento a essas crianças não é oferecido, conforme o previsto no direito à educação, em tempo integral, uma vez que as metas colocadas no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio estipulam o atendimento em jornada de tempo integral.

Consideramos o atendimento à cobertura obrigatória das matrículas na pré-escola um processo complexo, pois devemos levar em conta a atuação de políticas públicas e as interpretações desses documentos que, por vezes, acabam sendo reinterpretados no âmbito do contexto da prática educacional, e cuja tradução pode seguir outras medidas concebidas institucionalmente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14); assim, para os autores, a atuação das políticas envolve processos de “interpretações de interpretações”.

Percebemos que o ingresso das crianças de quatro e cinco anos em escolas de Ensino Fundamental causou desafios, pois, apesar de as escolas oferecerem, até então, exclusivamente o Ensino Fundamental, elas passaram a ofertar, também, a Educação Infantil; e, as crianças com quatro e cinco anos, independentemente da obrigatoriedade da matrícula, continuam sendo crianças com direito à Educação Infantil. Muito foi comentado entre os familiares dos(as) pequenos(as) de que eles(as) estavam indo para o Ensino Fundamental, pois, conforme o seu entendimento, uma vez matriculados(as) em uma escola de Ensino Fundamental, estariam, conseqüentemente, frequentando o Ensino Fundamental.

Desse modo, levando em consideração o fato de que a pré-escola é uma das subetapas da Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica –, ela representa a segunda fase do segundo ciclo; logo, há a denotação de uma série de elementos a serem considerados nesse momento de mudança, para que, de fato, ocorra um acolhimento adequado às crianças.

A respeito disso, a Flores (2021), em sua fala ao grupo de estudo, explicou que

As crianças têm que ser acolhidas na proposta pedagógica da escola, nos documentos de referência, no regimento escolar, nos planos de estudo, no currículo todo; todas as formas de planejamento que a escola tem, as crianças têm que ser inseridas. Desse modo, as professoras ou professores, profissionais que fossem atuar na Educação Infantil, também precisam ser acolhidos(as) nesse projeto de escola e nas suas instâncias formativas; e os familiares dessas crianças, acostumadas a levá-las para uma escola exclusivamente de Educação Infantil – nos casos em que a criança já vinha frequentando antes uma instituição de Educação Infantil –, elas tinham que ser acolhidas também nesses espaços, porque elas estavam acostumadas a entrar na escola e levar as crianças até a sala, conversar com a equipe, com a direção da escola.

Para que esse acolhimento, que é necessário, ocorra, são imprescindíveis formações continuadas e espaços adequados para tais processos, pois, em decorrência das recorrentes mudanças na legislação e nas políticas educacionais ao longo do tempo, elas precisam ser continuamente discutidas e estudadas, porque fazem parte do cotidiano escolar, uma vez que interferem direta e indiretamente nesses espaços e pessoas. A formação continuada, portanto, é a ação que possibilita pensarmos em conjunto os processos de transições das crianças nos espaços escolares, para que não sejam complexos, mas naturais e significativos.

Nas palavras de Freire (2015b, p. 89-90), em relação à formação:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Com vistas ao acolhimento trazido para os processos de transição, Formosinho e Monge (2016) evidenciam a importância da escuta entre todos e todas, bem como a pedagogia da participação, pois, para os autores, ela cria um fazer pedagógico, em que criança e o estudante são o centro da intencionalidade pedagógica. A transição, na sua qualidade, depende do contexto e do processo de acolhimento (OLIVEIRA-FORMOSINHO; LIMA; SOUSA, 2016).

Nessa direção, Flores (2021) afirma:

Então, o que nós temos que fazer é articular, ver aquilo que é comum. Por isso a gente chamou a atenção para a criança de 6 anos – que é comum à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental –, pois ela faz esta articulação e, nesse sentido, essa base tem que ser acolhida em cada rede, em cada escola, e tem que ser interpretada, estudada, analisada e colocada em diálogo com o contexto da realidade de cada município e de cada escola; porque ela é uma base nacional, ou seja, é uma parte construída como indicação de um currículo nacional; mas ela não é o currículo como

um todo. E no caso da Educação Infantil, nós preencheremos este currículo a partir das necessidades e potencialidades das crianças de cada grupo. Há algumas armadilhas para a Educação Infantil – às vezes a proposta ou oferta de modelos apostilados, a oferta de livros didáticos para crianças –, e nós temos que pensar na nossa rede, olhar para esse material e pensar o quanto isto fará sentido para as nossas crianças.

Para Flores (2021), precisamos estar atentos e críticos a modelos prontos, sistemas apostilados e avaliações externas e nos questionar: até que ponto tudo isso diz respeito à qualidade de ensino e aprendizagem? Ela também chama nossa atenção para o fato de que o período de isolamento social e todos os enfrentamentos que se fizeram necessários, em virtude da pandemia, permitiu que cada escola olhasse para sua realidade e fizesse um diagnóstico da sua condição; esse olhar para si, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, é necessário para fomentar ações que culminem em mudanças, em melhorias na educação.

Nesse sentido, um passo fundamental em direção às mudanças é refletirmos sobre a finalidade da Educação Infantil, bem como sobre o modo como a vemos, para, a partir disso, ponderar o quanto precisamos ressignificar, talvez desde a conjuntura de 2019, o fato de as crianças não terem esse processo presencial nos espaços de aprendizagem, nos espaços educacionais – em contato com os professores e com as professoras.

Em termos de organização dos espaços pedagógicos, é interessante ressaltarmos que as propostas pedagógicas costumam ter uma vida útil de três anos e, dependendo da norma do sistema, dentro de três ou quatro anos, elas precisam ser renovadas. Isso não precisa ocorrer somente por um aspecto formal, pois o Conselho Nacional exige a revisão; logo, as propostas pedagógicas precisam ser reformadas e atualizadas, porque estamos em constante mudança; os conhecimentos também são dinâmicos, e nós estamos sempre construindo mais conhecimentos sobre o nosso fazer, independentemente da profissão. Pois, de acordo com Flores (2021),

[...] temos que pensar que numa escola os grupos se renovam: os(as) estudantes entram, permanecem e saem; as famílias dos(as) estudantes entram, permanecem e saem; também alguns/algumas professores(as) chegam e outros(as) se aposentam, outros(as) são transferidos(as). Então, essa proposta pedagógica tem que ser viva e falar de quem está na escola naquele período. Por isso ela tem que ser renovada de três em três anos, ou de quatro em quatro anos.

O contexto escolar é, portanto, um espaço de passagem pelo qual transitam várias pessoas, em diferentes situações e momentos. Sendo um espaço de movimento, é também um lugar de vivências que precisam ser discutidas num crescente progresso. A escola, enquanto organismo vivo e transitório, presencia uma constante renovação, por isso deve ser

igualmente atualizada a acolher e auxiliar seus itinerantes nessa importante etapa de cada um(a). “As escolas não são uma peça só. Elas são redes precárias de grupos diferentes e sobrepostos de pessoas, de artefatos e de práticas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 201). Portanto, são de diferentes tempos, lugares, épocas do ano, ou do dia, assim, para os autores, são espaços de organizações orgânicas.

Outro ponto importante acerca desse espaço de acolhimento aos(às) caminhantes envolve a desaceleração imposta pela pandemia, que acabou por afastar a comunidade escolar desse ambiente de integração, somada à implementação da BNCC (prevista para 2020), acontecimentos que precisam ser ponderados dentro de uma nova ou reformulada proposta pedagógica que pense o durante e o após do contexto pandêmico. Isso, numa tentativa de tentarmos recuperar os processos educacionais que não foram adequadamente vividos dentro desses períodos de afastamento e readaptação, direitos que crianças e jovens não tiveram na sua plenitude, em virtude das barreiras socioculturais que não puderam ser abarcadas pela escola, como: acesso às mesmas condições e ambientes de ensino, alimentação adequada, atividades significativas e recreativas.

Assim, a continuidade e a renovação das propostas são fundamentais, bem como a Base Nacional – que deveria, originalmente, ocupar 60% dos currículos –; percebemos como necessário “que cada escola, cada rede pense e faça as suas escolhas, as suas prioridades” (BARBOSA; FLORES, 2020, p. 98), pautadas no que de fato faz sentido para as comunidades, para as nossas crianças, para os(as) estudantes e para os(as) profissionais atuantes na educação.

Ao encontro dessa discussão, Barbosa e Flores (2020), destacam que, em vários países que se apoiaram em documentos semelhantes à BNCC (BRASIL, 2017), houve disputa em relação ao percentual que a Base deveria ocupar no currículo, oscilando entre 40%, 50% ou 60%. No Brasil, segundo as autoras, em um primeiro momento, ela configuraria 60% da parte comum dos currículos, e as escolas seriam responsáveis pela construção da parte diversificada, ou seja, 40%, o que significava um conteúdo tanto aos universalistas quanto aos autonomistas nas reflexões das autoras.

Ou seja, o documento expressa a parte comum do currículo nacional, que deve ser seguida e assegurada por todos os sistemas de ensino e complementada com uma parte diversificada, que é compreendida como a demarcação de perfis locais para atender às exigências das características e demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade e dos(as) educandos(as) de cada região, localidade e comunidade (BARBOSA; FLORES, 2020).

Ainda sobre tais abordagens mencionadas, Barbosa e Flores (2020) enfatizam a importância do docente para tais processos ocorrerem. A necessidade de professores e professoras agirem como atores(as) sociais e definirem as prioridades, considerando os tempos, espaços, realidades, contextos que materializem o que representa, de fato, educar bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Para tanto, precisamos fazer, mais do que nunca, o inédito viável, tendo em vista a situação-limite que a própria pandemia nos colocou. É necessário buscarmos formas de transcender as limitações impostas, o que só é possível, conforme preconizado por Freire, por meio da problematização e criticidade, em direção à superação; ao buscarmos possibilidades e alternativas na condição de atuantes do processo.

Em certo sentido, a possibilidade de concretização do inédito viável surge da necessidade de enfrentamento de múltiplas situações-limite com que se deparam os que lutam pela garantia de direitos humanos fundamentais, como é o caso da educação. Esses dois conceitos, que exprimem a orientação antropológica de Freire, estão associados na busca de transformações para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática (BENINCÁ; PEREIRA, 2016, p. 129).

Freire criou e usou pela primeira vez esses termos – inédito viável – na *Pedagogia do oprimido*; segundo o autor, as temáticas a discutirmos encontram-se cerradas “pelas ‘situações-limite’ que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face às quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se”; assim, homens e mulheres “não chegam a transcender as ‘situações-limites’ e a descobrir ou a divisar, mas além delas e em relação com elas, o ‘inédito viável’” (FREIRE, 1975, p. 110).

Logo, as pessoas são limitadas, sem consciência para agir na desordem, contudo, esse estado de inércia pode ser rompido; quando isso acontece, atuamos sobre o caos; para isso, porém, é preciso mergulharmos no obscuro, nos desprendermos do real, pois:

O ‘inédito viável’, não pode ser apreendido no nível da ‘consciência real’ ou efetiva se concretiza a ‘ação editanda’, cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o ‘inédito viável’ e a ‘consciência real’ e entre a ‘ação editanda’ e a ‘consciência máxima possível’ (BENINCÁ; PEREIRA, 2016, p. 68).

O inédito viável representa a ação guiada pela consciência total, é olhar além e nos projetar em sua direção, ou seja, agir no desafio para transformá-lo, pois “a percepção do ‘inédito viável’ está mais além das ‘situações-limites’, geradoras de suas necessidades” (BENINCÁ; PEREIRA, 2016, p. 70). Desse modo, a ânsia de transpormos as barreiras impulsiona-nos a agirmos, fomentados pelas nossas indignações e necessidades de mudança, tornando-nos protagonistas, promotores(as) da renovação. Nessa transmutação, encontram-se

o educar e o cuidar, ações que permeiam o fazer pedagógico, por meio das quais o inédito viável acontece.

Ao encontro dos relatos docentes, nos quais é pontuado que, por vezes, apenas cumprimos um protocolo educacional, Freire (2015b, p. 13) provoca-nos a pensar sobre nossa autonomia e a destaca como sendo a “[...] compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”, ou seja: para além de questões apenas protocolares; nos deslocando do “exercício de perceber se este ou aquele saber referido corresponde à natureza da prática educativa[...]”. Logo, percebemos, por meio da fala dos(as) professores(as), que a aprendizagem significativa é necessária para o desenvolvimento de crianças/estudantes, pois a preocupação de apenas contemplarmos habilidades que deem conta dos conteúdos não conduz ao processo de ensino e de aprendizagem que precisa ser estimulado por meio de ações que partam da realidade, para, da mesma forma, serem aplicadas na vida cotidiana.

Nessa perspectiva, nos parece mister atentar para as etapas de ensino dos(as) estudantes, bem como a atuação dos(as) professores(as) envolvidos(as) nesse processo. Quanto a isso, a Professora VDK, trabalhou na Educação Infantil de um município em que havia um trabalho de aproximação entre as etapas. Atualmente, ela atua nas duas etapas, Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e destaca o que era feito:

“Eu trabalhei bastantes anos na Educação Infantil, inclusive nós tínhamos a nossa EMEI ao lado de uma EMEF; era feito muito esse trabalho de convergência entre as duas escolas – uma vez que os alunos do Jardim B iriam para o 1º ano da escola –, nós fazíamos várias visitas enquanto as crianças estavam no jardim, para que elas conhecessem a escola onde iriam estudar no próximo ano, bem como o(a) futuro(a) professor(a). Então tinha essa questão de convergir ideias para acolher melhor essas(es) estudantes, e nem sempre isso é feito, eu acho que em poucos lugares.”

Ao que percebemos, na fala da Professora VDK, foi a sua única vivência com aproximação das etapas, que acredita ser realizada em poucos lugares, principalmente, para que as crianças tenham a pertença do espaço onde irão transitar.

Transcrevemos abaixo a fala da Professora KR, da Educação Infantil, relatando que em detrimento de aprender a ler e escrever, as crianças não têm espaços pensados, e que não há entendimento de escolarização de forma clara por parte dos docentes: *“Aprender a ler e escrever e assim por diante. Em função de tudo isso, as crianças não são pensadas, e temos que ter muito claro esse conceito de escolarização. O que significa escolarização? O que é direito das crianças a partir desta obrigatoriedade?”*.

Com isso, percebemos que há pontos que não estão claros e que a Educação Infantil passa a ter papel importante, quando há entendimento da obrigatoriedade, mas normalmente a Educação Infantil de 0 a 3 anos, processo fundamental ao desenvolvimento infantil em sua integralidade, bem como as demais idades é desqualificada. “Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20).

A Educação Infantil estaria, assim, relacionada apenas ao cuidar e educar, cabendo ao Ensino Fundamental à perspectiva educacional. Dada a sua importância, a seguir abordaremos sobre tais questões.

A matrícula das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola passou a ser obrigatória de acordo com a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b). A matrícula na Educação Infantil, a partir dos 4 anos de idade, foi instituída pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013a), em que o entendimento se torna desafiador entre o que é considerado direito dos familiares e o que é sua obrigação (CRAIDY, 2014) em relação à matrícula das crianças, pois a creche e a pré-escola já eram um direito conquistado na CF (BRASIL, 1988). Com a definição da obrigatoriedade da pré-escola, essa passou de direito à obrigação das famílias, as quais não podem mais escolher se desejam ou não matricular as crianças aos 4 anos na escola.

No que diz respeito ao campo político, é possível afirmarmos que os desafios se acentuaram ainda em 2006, quando as crianças de 6 anos de idade foram transferidas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pela Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005b), a qual instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. (CARVALHO; GUIZZO, 2018).

A esse respeito, a Professora KR da Educação Infantil, aponta:

“[...] Eu queria trazer um contraponto, quando a gente fala da obrigatoriedade dos 4 e 5 anos e agora, ouvindo as professoras falarem, eu acredito sim, que isso não está escrito em lugar algum, mas que a gente tem ainda essa herança do cuidar; tanto que hoje, na Secretaria de Educação, o que a gente tem é um trabalho de assistência social, muitas vezes, de inclusão das crianças nas escolas, só para ter onde deixá-las, pois a escola é o lugar mais seguro para elas. Então, eu penso que a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos vai sim ao encontro do assistencialismo, e imagino que isso repercute Brasil afora, não é pensando unicamente na nossa realidade, porque na nossa cidade são poucos casos, mas pensando no Brasil como todo. Será que essa lei não foi criada, e aí eu não estou defendendo não, isso que eu estou trazendo é mais para a gente pensar: No Brasil afora, quantas crianças de 4 anos estão muito melhores na escola do que em casa? E hoje a gente vê as nossas crianças aqui brincando com os avós, mas

numa favela, com quem elas estariam? A realidade não é a mesma em todo o país, o Brasil é muito grande, é enorme, gigantesco. A gente vive algumas vezes essa realidade aqui, e aí a gente concorda com assistência social; sim, vamos conseguir uma vaga imediatamente para essa criança, porque meu Deus! A mãe dessa criança faz mal para ela, o pai é abusivo, a família só prejudica; então, eu fico muito em conflito, pensando que a criança poderia estar em casa tendo milhares de vivências, brincando... Enfim, que não precisava ser obrigatório, mas quando a gente se depara com essas histórias, a gente pensa: nossa, será que não é melhor ser obrigatório?"

Com base no que a Professora KR discorre, as creches e pré-escolas necessitam realizar práticas que garantam o educar e o cuidar de forma indissociável, garantindo, assim, os direitos das crianças, bem como suas necessidades, importantes para seu desenvolvimento de forma integral, evidenciando o cuidar e o educar nas relações, considerando espaços e tempos das pequenas e dos pequenos. E, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 9), temos que:

Art. 8º - A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Primeiramente uma função social, que consiste em acolher, para educar e cuidar, crianças entre 0 e 6 anos e 11 meses, compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena, em sua integralidade. Em segundo lugar, a função política de contribuir para que meninos e meninas usufruam de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista a sua formação na cidadania. Por fim, a função pedagógica de ser um lugar privilegiado de convivência e ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas entre crianças e adultos. A articulação entre essas três funções promove a garantia de bem-estar às crianças, aos profissionais e às famílias.

No que diz respeito ao papel da educação em relação às crianças, Kramer (1986) provoca para o fato de que a pré-escola tem o papel social de valorizar os conhecimentos que os(as) pequenos(as) possuem, bem como de garantir a aquisição de novos conhecimentos; sua função pedagógica consiste na consciência de seu papel social, trabalhando a realidade sociocultural da criança, bem como os interesses e necessidades que manifesta naquela etapa da vida. Para Campos (1986), a Educação Infantil é uma das áreas da educação que mais retribui à sociedade os recursos nela investidos, contribuindo, assim, para um processo posterior.

Os argumentos mais fortes e contundentes sobre a importância da Educação Infantil vemos situados no plano dos direitos sociais da infância, de sua cidadania. Nesse sentido, uma forte crítica em relação à inadequação no atendimento aos(às) infantes e à forma como são

conduzidos os processos de ensino e de aprendizagem, muitas vezes, de maneira rígida e exaustiva, o que

[...] pouco favorece a livre expressão, a criatividade, a ludicidade e a espontaneidade das crianças. [...] Neste sentido, a política da obrigatoriedade às crianças de 4 e 5 anos tem servido muito mais para antecipar o ensino formal e a alfabetização sistemática às pequenas e aos pequenos, por meio de práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas ao submetê-los ao preenchimento gráfico de cadernos e horas a fio sentados, bem como a ter que ouvir explicações orais sobre as tarefas a serem realizadas (LIRA; DREWINSKI, 2020, p. 7).

Entretanto, se, por um lado, argumenta-se a falta de preparo e infraestrutura, por outro, o governo e seus/suas gestores(as) de educação declaram que a obrigatoriedade do ingresso possibilita o acesso universal à educação e à organização familiar. Lira e Drewinski (2020, p. 17) apontam que

[...] ao inserir turmas de pré-escola em instituições que nem sempre dispõem de estrutura física adequada, compromete-se o direito à brincadeira e às interações, as quais exigem espaço físico apropriado para se efetivarem. Sendo as turmas atendidas por professores concursados para atuar no Ensino Fundamental, que não optaram por trabalhar com a Educação Infantil, cujas práticas podem incorrer na antecipação forçada de processos característicos do Ensino Fundamental, com antecipação de exigências e cobranças em detrimento do brincar como eixo do trabalho pedagógico, atropela-se a infância e as crianças, impõe-se ao professor que ‘não tem escolha’ de trabalho para o qual não está disposto e talvez nem preparado.

Desse modo, docentes e discentes se veem envolvidos em uma situação complexa e estressante; os primeiros, por terem que agir forçadamente; e os últimos, pelo fato de não compreenderem o processo pelo qual estão passando; não é possível trabalharmos ou estimularmos autonomia e protagonismo quando ambos não existem. O que se apresenta diante dessa situação (do fazer e agir contrariamente) é o reverberar das ações não planejadas, pois toda operação que envolve a educação é como uma pedra jogada no lago, que, ao tocar a água, forma ondas que se propagam em direção ao externo.

Em relação a isso, a Profa. Lica (BARBOSA, 2021), em uma *live* dirigida ao grupo participante deste estudo, destaca:

O problema é este: na política sempre tem essas intervenções dentro do sistema. Por exemplo, outra discussão que temos hoje é a separação creche e pré-escola, [...] a princípio a obrigatoriedade ocorreu para ampliar o direito das crianças à educação, mas em muitas cidades onde havia turno integral, mudou para turno parcial, e as vagas de crianças de zero a três anos foram transformadas em vagas para criança de quatro a seis anos e, conseqüentemente, as crianças de zero a três anos ficaram sem vagas. Por isso, é muito complicado qualquer tomada de decisão, porque ela afeta todo o sistema, ou seja, ao mover uma peça, todas as outras se movimentam. Então, em toda a ação, é preciso muito cuidado, para ver se isso vai beneficiar, ou não, a todos(as).

Trata-se, portanto, de um impasse econômico/administrativo/educacional que precisa ser enfrentado com urgência, uma vez que o desenvolvimento das crianças é a prioridade. Ao relacionarmos essas colocações às explicações dos(as) participantes, é possível criarmos um elo entre os lugares de fala no âmbito da Educação, principalmente a Educação Infantil, que se fundamenta em um conceito profundo, não aquele que foi entendido por algum tempo pela sociedade (como um lugar de deixar crianças – depósito).

A prioridade não é a de que essas crianças saiam com antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, mas, sim, que o processo de vivência das infâncias seja garantido. Então, enquanto profissionais, é preciso ter isto claro: a obrigatoriedade da Educação Infantil existe, sobretudo, para que possamos garantir infância às crianças; porque nem todas elas têm, necessariamente, infância em outros contextos, tendo em vista que há muitos pequenos e pequenas que se veem em situações complexas – expostos(as) ao trabalho e à exploração infantil; em situação de miséria e abandono –, assim cada uma vivencia, ou não, a infância de maneira distinta.

Atualmente, há uma pauta de luta que visa acabar com a inversão do entendimento sobre o que, de fato, significa a obrigatoriedade. Esse cuidado com as infâncias não pode ser confundido com o preparo, desde sempre, para o mercado de trabalho, pois promove uma antecipação de etapas: o processo de escolarização. Essa antecipação, segundo Barbosa e Delgado (2012, p. 119),

[...] inclui currículo que se manifesta no controle das emoções, na criação de competências previamente definidas a serem adquiridas mecanicamente, na capacidade de atender às ordens, de absorver conteúdos escolares fragmentados, de sedentarizar-se. A escolarização vem servindo, sobretudo, para construir habilidades morais – e acadêmicas – isto é, internalizar as regras, não discuti-las, nem criticá-las ou criá-las.

Contudo, podemos aprofundar o porquê desse equívoco em relação à obrigatoriedade da Educação Infantil que, talvez, resida no fato de sermos cobrados(as) pela sociedade, que concebe a obrigatoriedade de uma forma distorcida. Os direitos e os campos de experiência que versam sobre o que tem que ser feito são imperativos; no entanto, essa obrigatoriedade, não raro, é empurrada para as crianças, exercendo sobre elas uma cobrança severa, privando-as da infância.

Sobre esse assunto, o Professor JRKR do Ensino Fundamental, comenta que, para quem olha de fora,

“[...] é que justamente ali, na educação infantil, há um sequestro muito grande dessa fase que vai ser fundamental para as transições seguintes, e eu acho que quando a gente fala em educação infantil a gente está falando também com os maternos e berçários; porque nesse período escolar é colocado um profissional que é visto como a figura do(a) professor(a) que vai para lá carregado(a) de muita responsabilidade, de também ter que ensinar algo para aquela criança. [...] nesse período parece haver uma forma de BNCC a ser construída em relação ao bebê, que me diz o que eu tenho que fazer indo de encontro ao que é direito daquela criança. Então, e agora eu vou falar uma questão até de leigo, eu não vejo sentido de ter um(a) professor(a) dentro de um berçário [...] a BNCC faz com que o peso nas costas desse(a) professor(a) seja muito árduo no dia a dia; além disso, ao invés de deixar essa criança agir e sentir da forma dela, a gente acaba fazendo com que o(a) professor(a) comece a ordenar os momentos através de planejamentos, cronogramas, metas... no sentido de – se agora fazer isso, no sábado vai fazer a aula da tinta, porque é aquilo que o(a) professor planejou e se não está no planejamento não posso fazer.”

Novamente, nos deparamos com a angústia de termos que dar conta de algo muito maior e, não raro, complexo, por vezes, até incoerente. As ideias e as ações ocorrem movidas por questões econômicas e pautadas em questões sociais. Contudo, parece que a junção dessas partes não se encaixa, pois há rupturas, pequenas cisões que acabam se expandindo, ou seja, não existe uma perceptibilidade sobre o que, para que e como fazermos.

A esse respeito, a professora Lica (BARBOSA, 2021) pontua que

[...] a idade não poderia ser o único critério para uma criança, mas muito mais a experiência que a professora teve ao longo da pré-escola: se é o momento de ir para o primeiro ano; se não é o momento, pode ficar mais um ano na educação infantil. A Suécia fez isso, até passar, durante dez anos, essa transição – de maneira mais prudente, mais localizada –, porque as crianças são diferentes.

No Brasil, as decisões são políticas e aplicadas em âmbito nacional, desconsiderando a diversidade cultural e social do país; logo, o que funciona em um local pode ser desastroso em outro; o que não ocorre, por exemplo, com o sistema de saúde, tendo em vista que, diferente do Sistema Único de Saúde (SUS), a educação não chegou a se configurar oficialmente como sistema. Tal colocação vem ao encontro do que trazem Ball e Mainardes (2011) e Ball, Maguire e Braun (2016) em relação às políticas educacionais serem pensadas para espaços escolares entendidos como adequados, não considerando a singularidade de cada contexto.

Ainda, para professora Lica (BARBOSA, 2021), “[...] há uma regra geral que pode ser alterada conforme as necessidades de cada local; podem ser feitos complementos”. Contudo, isso não ocorre com a educação, não existe essa flexibilidade, nem se considera a realidade local; logo, toda essa instabilidade acaba causando prejuízo aos(às) estudantes, sobretudo, às crianças que, muitas vezes, não são devidamente acolhidas nos espaços pedagógicos,

enfrentando situações difíceis no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, conforme o apontamento da professora Lica (BARBOSA, 2021), em sua *live* para o grupo da pesquisa, a maior parte das crianças gostam das interações com a leitura e a escrita em contextos informais, entretanto, quando essas habilidades são abordadas na escola, isso ocorre de maneira artificial, fazendo com que os(as) pequenos(as) se sintam cobrados(as) e avaliados(as), o que, conseqüentemente, inibe a manifestação genuína do processo de leitura e escrita.

No intuito de ilustrarmos essa situação, a professora Lica (BARBOSA, 2021) chama a atenção para o iletrismo, fenômeno social no qual as pessoas, apesar de aprenderem a ler e a escrever, não conseguem usar a leitura e a escrita:

Elas desconhecem o prazer da leitura e da escrita no cotidiano – com os livros, os romances, a poesia, a leitura do jornal, ou mesmo com a leitura técnica do trabalho – porque o modo como aprendemos é tão automatizado, muitas vezes duro, que não atribuímos significados, banalizamos, portanto, uma aprendizagem que é tão importante, tão transformadora para as crianças.

Diante disso, na construção do currículo devemos contemplar tanto as necessidades imediatas quanto as futuras; é preciso explorarmos o imaginário dos pequenos e das pequenas sem enrijecê-los(as) e esgotá-los(as) com uma demanda fixa e maçante de conteúdos, fórmulas e regras, pois, ao nos concentrarmos nos conteúdos pré-determinados a serem ensinados às crianças, mudamos o foco, tornando os(as) pequenos(as) meros objetos, manipulados de acordo com o interesse primordial: darmos conta dos conteúdos curriculares. Com isso, passamos a ignorar o que as crianças verbalizam e, conseqüentemente, o que elas vivenciam.

Com isso, a fala da Professora MSDB, do Ensino Fundamental, nos remete à necessidade de as crianças brincarem, e não só absorverem conteúdos:

“Eu vejo assim, na escola existe o espaço e as coisas para as crianças interagirem e se desenvolverem – inclusive ontem, eu estive numa reunião presencial na escola, com os pais, e eles próprios colocam que as crianças têm muito interesse, ainda, em brincar –, eu tenho o segundo ano, e as crianças voltam desse período pandêmico, ficam conosco na escola durante quatro horas, e durante esse tempo são nossa responsabilidade; precisamos garantir que essas crianças aprendam e se desenvolvam da melhor forma possível, pois estão vindo de um ano bastante diferente e isso nos angustia no sentido de darmos conta dessa demanda. E, por vezes, focamos no conhecimento conteudista e esquecemos que elas têm que brincar. O que eles mais me pedem nas aulas online e notícias

da pracinha “profe a nossa pracinha está pronta?”, “a gente vai poder brincar lá?”, porque querendo ou não eles só têm sete anos.”

A partir das considerações apresentadas, entendemos que a colocação da professora está relacionada a ressignificarmos o processo no que diz respeito ao processo das aprendizagens, pois, não há necessidade de focarmos no conhecimento conteudista e esquecermos outros meios para contemplarmos o que é necessário a cada percurso educacional.

Em relação à escolarização no Ensino Fundamental, a professora relata que as crianças pedem pelo brincar, ela enfatiza que “são crianças”, nesse caso, de apenas 7 anos, ou seja, há outras descobertas que querem realizar, não somente um processo apenas com intencionalidade de escolarização. Aqui, não pretendemos tirar a função do Ensino Fundamental, mas refletimos que, com a obrigatoriedade, as crianças estão voltadas a outras vontades.

Ainda, de acordo com a fala da Professora MSDB:

“Na transição, quando aconteceu a alteração para os nove anos, o meu filho estava com a idade para participar dessa etapa e eu não quis que ele iniciasse com seis anos, pois entendi que ele iria perder um ano da infância. Ele estava numa escola que tinha exigências de até o quarto ano serem realizadas várias atividades lúdicas. E eu vejo que isso vem cada vez mais diminuindo, devido todas as cobranças – não só em cima das crianças, mas de nós –; e por nós também, na ânsia de que as crianças aprendam. Então, tem dias que as coisas ficam bem confusas “o que que eu vou respeitar?”. O meu foco principal é a criança estar bem e aprender; só que tem dias que elas dizem ‘profe, vamos brincar mais um pouco!’, e isso é dito quando é a hora de voltar para a sala, e a outra turma que tem o mesmo direito e precisa desse espaço?”

A Professora MSDB, comenta, também, da necessidade de deixarmos as crianças brincarem; na sua intervenção, ela relata um processo no qual estávamos vivendo o ensino de forma *on-line*.

“Nós brincamos quando tem aula online, imagina quando for presencial. E nesse contexto, tem uma praça que elas não podem usar por causa da pandemia, os jogos que precisam ser constantemente higienizados para que ninguém seja contaminado(a). Ou seja, as crianças estão sendo privadas, independentemente da modalidade de ensino, o desenvolvimento sadio não se sabe quando ocorrerá. Diante de todos esses problemas, de todas essas adaptações, não sabemos o que fazer.”

Ainda, em relação a essa questão, a Professora MSDB destaca:

“Tudo isso, muitas vezes, causa frustração, pois eu vejo que as crianças gostam muito de brincar e eu gosto muito de brincar com elas – qualquer coisa que tu faças é válido –, porque elas aprendem de forma lúdica, mas isso nem sempre é possível, porque tem que ter um caderno com bastante atividade. Entendo que elas precisam estar ali e dar conta disso, mas vamos ter que rever algumas coisas.”

Em relação às colocações das duas últimas professoras (Professora MSDB e Professora VDK) que atuam no Ensino Fundamental, ambas têm entendimento da necessidade de as crianças brincarem, pois ainda são pequenas e há o desejo de interações e brincadeiras com os pares. Ao mesmo tempo, a preocupação está no caderno, uma vez que precisa ter atividades para elas. A esse respeito, a seguir, trazemos reflexões acerca das aprendizagens significativas e dos espaços de cada etapa.

5.2 EDUCAÇÃO INFANTIL: LUGAR PARA DEIXAR AS CRIANÇAS; ENSINO FUNDAMENTAL, LUGAR DE ESTUDAR – CONTEXTOS FAMILIARES

5.2.1 Categoria Formação Continuada

A Educação Infantil exerce uma importante função no desenvolvimento humano e social, ainda que a prioridade seja a escola de Ensino Fundamental, com acesso e permanência das crianças, bem como a aquisição de conhecimentos. A luta pelo Ensino Fundamental não contraria a importância da Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica – para todos(as). Contudo, ela é vista geralmente pela sociedade como uma “acolhedora de crianças”, na ausência dos(as) seus/suas responsáveis.

Tal afirmativa é sustentada pelo relato dos(as) professores(as) participantes do nosso estudo. Conforme relato da Professora VDK, do Ensino Fundamental, “[...] A escola onde eu trabalho tem contraturno, então, agora no começo do ano, a primeira preocupação da maioria dos pais era saber se poderiam deixar os(as) filhos(as) o dia todo na escola”.

A Educação Infantil ainda é vista como “um lugar para deixar as crianças”, enquanto os adultos precisam trabalhar, e o que aprenderem/viverem nesse período é “lucro”. Em muitas escolas, inclusive da nossa região, é um local onde muitos estão para garantir a segurança e alimento do dia a dia, pois suas famílias não possuem nem condições para suprir essas necessidades. Nós, como profissionais da educação, temos que ter um olhar voltado também para essas situações, “tentarmos” conciliar diversos aspectos: o do assistencialismo – infelizmente necessário para muitas crianças – e todo o restante que envolve a infância: o

brincar, o interagir, o socializar, o imaginar, o criar, o explorar, o dançar... enfim, uma lista interminável de possibilidades para os pequenos e as pequenas.

A seguir, por meio da fala da Professora KR que atua nas duas etapas, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, fica evidente como a Educação Infantil é vista em alguns contextos:

“E independente da realidade, essa ideia de cuidar para entreter está muito enraizada, inclusive reforça/justifica a questão da negligência com as devolutivas no remoto – eu recebia mais do ensino fundamental do que da educação infantil – cria-se a ideia de que elas não sejam importantes, quando, na verdade, são fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças, em todas as questões, inclusive, necessárias para o Ensino Fundamental.”

A valorização do Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil fica visível no relato da Professora KR e que faz sua narrativa no período em que os trabalhos educacionais ocorreram de forma remota. Isso demonstra o estereótipo de que Educação Infantil é lugar onde “deixamos” as crianças. Desse modo, convertendo o espaço que é educacional, em lugar de deixarmos crianças. Ao encontro do Contexto da Prática, “as escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, às vezes, dolorosas, sobre onde suas prioridades de políticas se assentam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23).

Percebemos uma controvérsia entre o cuidar e o educar; embora todos(as) os envolvidos(as) compreendam essas ações como fundamentais, elas se sobressaem em relação ao entendimento de prioridade de cada um(a); há aqueles(as) que julgam ser primordial o cuidado, que pode ser compreendido de duas maneiras: no sentido de mantermos a criança segura e alimentada, ou no sentido de garantirmos a manifestação genuína dos(as) pequenos(as) por meio da exteriorização da infância.

Com base na discussão inicial apresentada, Carvalho e Guizzo (2018), destacam a problematização e a superação do educar e cuidar: a assistencialista e a escolarizante. Em relação à assistencialista, desconsidera a questão educativa das crianças que frequentam a Educação Infantil, olhando para o direito social, como alívio à pobreza (CARVALHO, 2016). A escolarização está voltada para práticas do Ensino Fundamental, ao encontro do desenvolvimento de capital humano desde muitos jovens (MOSS, 2011).

Da mesma forma, o educar é compreendido de maneiras distintas: prepararmos para ser o(a) melhor, dentro de um ambiente competitivo, com vistas ao mercado de trabalho, ou fomentarmos a autonomia e protagonismo, a fim de prepararmos para a vida. Nesse sentido, a Professora MSDB do Ensino Fundamental, relata:

“[...] Entendo que não é possível separar o educar do cuidar; vejo muito essa angústia entre os(as) professores(as) do fundamental, eles(as) esperam a autonomia dos(as) estudantes, mas isso não é possível agora, principalmente nesse momento; todo mundo está precisando de um carinho, de um afeto, de colo. Então eu preciso atender esses(as) estudantes e também, dar conta do meu planejamento. Sei que somos didáticos(as) demais às vezes e eles(as) técnicos(as) demais, mas nesse momento precisamos entrar num consenso.”

Ambas as formas de compreendermos a função da escola, sobretudo a Educação Infantil é genuína – vivemos em um mundo competitivo, capitalista e, os(as) pequenos(as) precisam ser cuidados(as) e educados(as) de todas as formas –, portanto, é necessário que essas intencionalidades sejam integradas, para que uma não se sobressaia a outra, tendo em vista que o impasse entre elas acaba impossibilitando qualquer chance de avanço. Logo, para atingirmos o inédito viável, é imperioso transpormos a barreira comunicativa entre as partes interessadas no bem-estar das crianças/estudantes.

Nesse sentido, a construção de uma estratégia possível se daria por meio do fazer coletivo, da discussão em prol de uma mudança genuína; ou seja, uma abertura de intercâmbio acerca dos anseios e prioridades que permita um alinhamento entre as ideias para um posterior agir: uma ação conjunta, bem estruturada e vigorosa.

Diante disso, é interessante lembrarmos por que lutamos incessantemente, afinal a educação é um campo de batalhas entre o saber e o ignorar, o querer e o acomodar; logo, as vitórias ou derrotas na educação representam os movimentos de cada um(a) e de todos(as) na luta pelo fazer pedagógico.

Segundo Kramer (1986), a concepção educacional inicialmente era marcada por características assistencialistas, sem considerarmos as questões de cidadania ligadas aos ideais de liberdade e igualdade; logo, modificarmos essa concepção de educação assistencialista significa atentarmos para as várias questões que vão muito além dos aspectos legais; isso envolve, principalmente, assumirmos as especificidades da Educação Infantil e revermos concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

A Educação Infantil tem como finalidade promover “o desenvolvimento integral da criança em complementaridade à ação familiar”, sendo obrigatória a sua matrícula com idade a partir de quatro anos, na Educação Básica, conforme Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b).

A garantia do acesso às vagas e o atendimento adequado aos pequenos e às pequenas dentro dessa faixa etária, de acordo com tal determinação, é dever do Poder Público. Contudo,

consequentemente, essa responsabilidade acaba sendo transferida entre os(as) gestores(as), pois nem todos os espaços de aprendizagens são adequados para que os pequenos e as pequenas possam interagir e se desenvolver a partir de brincadeiras e interações.

Desse modo, ainda que se cumpra o que determina a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b) – Universalização da educação obrigatória dos 4 aos 17 –, há muitos percalços a serem superados, entre eles, a disponibilização de espaços físicos e pedagógicos adequados para recebermos e promovermos o desenvolvimento desses(as) estudantes.

Nesse sentido, a afirmativa de Ball; Maguire; Braun (2016), de que a escola é constituída regularmente por diferentes pessoas, ideias e práticas no decorrer do tempo, vem ao encontro desse desafio de promovermos o desenvolvimento estudantil, uma vez que, conforme apontado anteriormente em nosso estudo, as crianças, junto a seus/suas responsáveis, em seus contextos familiares renovam-se – seja a cada ano e/ou etapa; logo, o fazer pedagógico não pode ser inflexível/indiferente a essas mudanças/renovações.

Assim, questões relacionadas às renovações são evidenciadas na fala da Professora VDK, que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, quando destaca:

“Existem muitas diferenças entre EMEI e EMEF, pois a EMEI está muito voltada para o cuidar, onde a criança será deixada enquanto que na EMEF, entende-se que é onde a criança irá aprender; e não é feita essa transição com a criança: de conhecer o local, ter um banheiro adaptado, um ambiente adaptado, muitos momentos para brincar. A troca dos espaços acaba sendo um baque, muitas vezes, para as crianças. E o texto da professora Lica trata sobre isso, sobre a responsabilidade da escola como um todo, para acolher e fazer essa transição, não só no primeiro ano, mas continuar isso no segundo, no terceiro ano e, principalmente, nos anos iniciais. Esse é um grande desafio, porque existe muita rotatividade de professores(as), impedindo uma sequência e para a criança, desde a avaliação até a adaptação; são, portanto, muitas questões a se pensar para o futuro.”

No que diz respeito ao percurso formativo de construções acerca da temática transição, os(as) docentes consideram pertinente ter momentos como esses que estamos realizando, de forma permanente. Os(as) docentes que atuam no Ensino Fundamental pontuam a importância de ter momentos assim para o diálogo, pois nunca haviam participado desse tipo de construções; também não percebiam o todo entre as etapas – o processo de transição. A este respeito, o Professor JRKR, destaca:

“Seriam importantes reuniões de abertura de ano letivo para que os professores da Rede, de um mesmo ano/série, possam se debruçar sobre os desafios, perspectivas e ações de trabalho no ano letivo em questão; reuniões pedagógicas

com os professores que integram cada ano/série em diferentes escolas da Rede. Reuniões bimestrais; oferta e indicações de leituras e materiais que venham ao encontro das demandas dos docentes, preferencialmente atualizados, dinâmicos e práticos; estudos de casos que contemplem o sucesso de prática dentro da própria rede inicialmente e expandir depois para fora.”

Nesse depoimento, o docente sugere reuniões pedagógicas bimestrais entre as duas etapas, com indicações de materiais acerca do tema, bem como trabalhar questões práticas com o grupo.

Conforme comentam as professoras MRB, MMS e LRDCB, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental:

“Achamos essenciais esses momentos de troca, de reflexão, de apoio uns aos outros. Penso que não precisamos viver cada um em uma caixinha, separados, mas podemos e devemos socializar com os colegas e crescer sempre mais. Penso que as formações (com palestrantes) são importantes, sim, mas poderíamos intercalar com reuniões de grupos de professores da rede do município.”

Na mesma direção, outra docente da Educação Infantil considera importante momentos assim, pois funcionam como apoio aos pares. Relacionando o que pensamos à fala da Professora MRB, concordamos com a importância desses encontros de pontes entre as etapas. Para além de formações (palestras), como ela comenta, são fundamentais os momentos de intercâmbio com o próprio grupo da rede.

Consideramos como importante o estabelecimento de pontos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental que garantam a etapa da Educação Básica o direito ao brincar livremente, sem a transformação da brincadeira em ensino; também é fundamental o incentivo ao caráter lúdico das aprendizagens necessárias a uma vida em sociedade, plena de possibilidades e de motivações para que busquemos respostas aos desafios do cotidiano (SILVA; FLORES, 2015, p. 193).

A Professora MRB, da Educação Infantil, comenta sobre a importância do *“trabalho coletivo e colaborativo, não apenas dos sujeitos das instituições escolares, mas com a contribuição e interação das famílias e comunidade em geral”*. Ela destaca ser importante recebermos contribuições da comunidade escolar, não apenas dos participantes diretos das instituições escolares, para termos o trabalho coletivo e colaborativo como um dos meios para que ocorram construções e diálogos.

Com apoio em Ball, Maguire, Braun (2016), na perspectiva do que pontua a docente, as atuações precisam ser coletivas e colaborativas, pois *“a política não é ‘feita’ em um ponto*

isolado no tempo; em nossas escolas é sempre um processo de ‘tornar-se’, mudando de fora para dentro e de dentro para fora” (BALL; MARGUIRE; BRAUN, 2016, p. 15).

De acordo com a fala das professoras CW, EM e LHD, da Educação Infantil, a respeito da importância de uma nova proposta de trabalho:

“Uma proposta que promova um diálogo pedagógico entre os profissionais da EI e do EF, que venha contemplar as demandas que hoje nos inquietam. Precisamos entender que crianças estamos recebendo para planejar estratégias e intervenções que, de fato, promovam o desenvolvimento de suas competências e habilidades.”

Nessa perspectiva, e ao encontro do que o grupo foi evidenciando, percebemos que não houve/teve construções para pensarmos o percurso da transição entre as etapas em questão. Por vezes, percebíamos que havia muito mais questionamentos em relação ao que fazemos quanto a transição do que o formativo. Com isso, a partir dos Círculos de Cultura realizados com os(as) docentes, visualizamos o movimento para a realização de estratégias que dialogassem com o tema. Fica evidente nas falas, dos(as) docentes acima, que há desejo e necessidades de edificações entre as etapas, mas, para que isso ocorra, é preciso diálogo e construções coletivas.

Nesses termos, compreendemos que Ball, Maguire, Braun (2016) corroboram para favorecer a efetivação de uma proposta pedagógica entre as etapas, por se articular estreitamente com suas concepções e princípios.

Acreditamos que devemos ter um trabalho mais integrado entre a pré-escola e o primeiro ano, considerando o período de pandemia em que não houve como oferecermos para as crianças tudo aquilo a que elas tinham direito. É importante renovarmos constantemente, pois a busca da qualidade é um caminho sem fim; assim, interagimos em uma perspectiva de gestão democrática – que implica na participação das crianças, dos(as) jovens, dos contextos familiares, dos(as) profissionais, da comunidade escolar como um todo –, buscando um processo contínuo de compartilharmos o que fazemos com essas pessoas.

Envolvimento e participação são princípios da gestão democrática de políticas públicas, já conhecidos, mas pouco concretizados, conforme Ball, Maguire e Braun (2016).

Aqui, o foco da transição é da pré-escola para o primeiro ano, quando falamos da ideia de um *continuum*, mas depois, se pensarmos no 1º ciclo para o 2º ciclo, ou do Ensino Fundamental dos anos iniciais para o Ensino Fundamental dos anos finais, temos outra transição, a qual, historicamente, é um momento muito difícil para as crianças/estudantes – naquele momento que parte de um(a) professor(a) unidocente, às vezes, tem algumas áreas

com 2 ou 3 professores(as); depois, terão 11, 12, 13 professores(as), cadernos, livros, provas, trabalhos, diferentes disciplinas. Essa ruptura costuma ser traumática e se reflete em muita reprovação. Por isso, construções coletivas e colaborativas são fundamentais.

Para a professora Flores (2021),

Essa transição, tanto as diretrizes da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, quanto às diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica falam que tem que ser um continuum; tem que ser um processo de vivências, de experiências adequadas a cada grupo etário, mas garantindo transmissões seguras, saudáveis, prazerosas e produtivas das crianças.

A respeito do *continuum*, Barbosa *et al.* (2012, p. 143) elucidam, a importância de os ciclos estarem ligados a tempos mais longos: “Um ciclo significa tempos mais longos, tempos para aprender que levem em consideração as diferenças das crianças. O tempo real das aprendizagens não é o tempo fragmentado em disciplinas, cadernos, professores, mas é o da continuidade”.

Nessa mesma direção, acerca da proposta pedagógica, Barbosa e Delgado (2012, p. 143) defendem que:

O 2º e o 3º ano devem dar continuidade àquilo que o 1º ano realizou. O 2º ano parte exatamente de onde o 1º ano terminou. A continuidade será definida a partir daquilo que já foi conquistado pelas crianças, tendo em vista o trabalho variado em sala de aula, para atender a diversidade dos processos de aprendizagens delas. A continuidade entre 1º e 2º ano é uma responsabilidade da escola e dos docentes e não pode estar desarticulada de toda a reflexão dos demais professores.

Esse importante esclarecimento apontado pelas autoras é embasado no art. 11 da Resolução nº 345 (CEED, 2018, p. 9), § 2º, o qual determina que devem ser adotadas providências para que o princípio da continuidade não seja “traduzido como ‘promoção automática’ de estudantes de um ano ou ciclo para o seguinte”, da mesma forma, “para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem”.

Um importante relato acerca desse processo é apresentado, a seguir, pelo Professor JRKR:

“Eu tenho um caso aqui, a gente acha assim: não pode ser, mas aconteceu comigo, né; então, como marinheiro de primeira viagem (de professor titular dos anos iniciais), no primeiro ou segundo dia de aula, passei atividade e um menino terminou de copiar, quando chegou no final da folha ele me chamou e perguntou o que era para fazer, porque o caderno tinha acabado – era a primeira folha do caderno –; então, são coisas assim, que para nós são muito óbvias, mas então percebemos que para as crianças não; pois elas pedem coisas que são trabalhadas numa rotina de sala de aula e que simplesmente se perderam, ou não

se fez durante essa transição. Então, em relação a esse menino, eu olhei para o caderno – e parecia que eu não estava entendendo –, o caderno não tinha acabado, então me dei conta e disse ‘vira a folha e você continua’. São coisas muito simples, muito básicas, que para nós já deveriam estar batidas.”

Relatos como esses nos provocam a pensar em como são planejadas as transições entre as etapas e como são realizadas nossas intencionalidades no que tange a esse processo. Segundo Formosinho, Passos e Machado (2016), a pedagogia da infância necessita ser vivenciada como um processo de desenvolvimento de identidades plurais, tornando a educação da infância um meio para o desenvolvimento de suas identidades. Logo, “a abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (seja dentro do mesmo ciclo, seja entre ciclos) é central para a qualidade das transições” (FORMOSINHO, 2016, p. 14). Isso, porque entendermos e concretizarmos que há um tempo de três anos para a apropriação da alfabetização e do letramento é essencial.

No tocante a esse processo de observação e interação entre os pares a respeito das crianças, a Professora LPS do Ensino Fundamental, faz o seguinte relato:

“Eu tenho um terceiro ano e também percebi a mesma coisa que os colegas; está diferente de outros anos que eu fiquei no terceiro, é como se eles viessem de um primeiro ano. A minha turma, assim, eu vejo que o segundo ano não existiu, pois tudo aquilo que eles fizeram em casa, agora não rende, não vai; e essa questão do caderno, foram vários que perguntaram ‘por onde eu escrevo?’[...] Eu acho que tem que retomar muita coisa do segundo ano, para seguir para o terceiro, pois se eu quiser, por exemplo, trabalhar uma produção de texto – algo bem simples, só observando as imagens –, acredito que essa sequência não vai ir além da construção de algumas frases, isso por que esses dias, eu fui tentar fazer uma produção de texto com eles sobre o planeta, a partir da observação de uma imagem, acreditando que eles fossem escrever muitas coisas, mas poucos escreveram mais do que cinco ou seis linhas, e isso é muito frustrante.”

A partir desses relatos, os(as) professor(as) trouxeram um ponto fundamental que possibilitou avançarmos no diálogo, por meio de algumas perguntas mobilizadoras, provocando-nos a pensar conjuntamente sobre as experiências que as crianças tiveram durante o período em que as aulas presenciais estiveram suspensas, pois trata de reconhecermos, conforme pontuado pelo(as) participantes, que as dificuldades enfrentadas não estão relacionadas ao(à) professor(a) A ou B ou ao(à) colega. A forma como essas questões foram colocadas pelo grupo demonstra que há necessidade de trabalharmos em cooperação, ou seja, em docência com responsabilidade compartilhada, na direção de uma construção coletiva, por

meio de uma proposta que aborde o ciclo, como já citado anteriormente, processo de continuidade das aprendizagens entre as etapas.

Dentro desse recorte, e sem desqualificarmos o que foi feito até então, gostaríamos de problematizar se a lacuna que existe em relação a esse processo e que foi agravada ainda mais pela pandemia, se encontra na questão “ano escolar”, ou se está atrelada ao progresso de aceleração que introduziu essas crianças no Ensino Fundamental.

Vale ressaltarmos a importância de pensarmos em propostas pedagógicas que dialoguem com a necessidade de cada etapa, respeitando, dessa forma, a não antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, bem como a continuidade dos objetivos definidos para a formação básica das crianças na Educação Infantil, com ênfase, principalmente, no bloco ou ciclo, como aponta a Resolução nº 345 (CEED, 2018).

Além disso, é importante destacarmos o que foi observado aqui: antes, as crianças ingressavam nos espaços escolares com idades entre 7 e 8 anos; atualmente, com essa idade, elas já se encontram no 3º ano. Houve uma aceleração a partir da ideia construída de que os(as) estudantes do 1º ano precisam ler e escrever, o que desrespeita o processo e o tempo do ciclo de alfabetização.

Nessa discussão, a Professora MMS do Ensino Fundamental, destaca em relação de como percebeu as crianças, quando chegaram em 2020 – início pandêmico e posterior, em que tudo ocorreu de forma remota – 2020 para 2021:

“Quando chegou 2020, mudou totalmente o cenário, porque a gente sabia que as atividades iam para casa e as aulas estavam sendo realizadas através do Meet, porém as atividades não estavam sendo realizadas; temos que reconhecer o esforço da família e da criança, contudo era justamente aí que estava a questão: as crianças sentavam de qualquer jeito, faziam de qualquer jeito, então, aquelas crianças que tinham um pouco mais de condições, até entendiam, só que aquelas que não tinham toda essa estrutura acabaram não compreendendo nada do ano de 2020, e nós recebemos elas agora, em 2021. Então, o meu segundo ano não sabia nem mais sentar na cadeira, e a gente, com muito carinho, [...] sentou e conversou. Havia uns dois ou três que não sabiam reconhecer o que eram letras e números; mas o que está acontecendo dentro dessa sala de aula? Trabalhou-se nos dois dias e no terceiro, eu pensei: eu vou ter que ver a idade dessas crianças. Pois elas tinham seis anos de idade; e eu sempre faço a diferença de seis anos para quase oito, eu imagino uma diferença de uma criança de 1 mês para uma criança de 1 ano, tem muita diferença. Então se ela tem seis ou tem sete anos, ela tem muita aprendizagem no meio disso, perdida durante o tempo em que ela não conseguiu passar por essas etapas; e aí, quem é que vai fazer? Tem a criança que vai conseguir completar essa etapa, sendo acompanhada, trabalhando tudo e tem a criança que não vai, porque ela não quer ou porque ela é imatura, ela não vai chegar ali.”

Por meio da fala da Professora MMS, percebemos que há uma certa distância entre as vivências e as experiências educacionais, quando se trata do período de 2019 para 2020 e de 2020 para 2021; esse é um relato recorrente entre profissionais da educação, os(as) quais, mesmo com os desafios que se apresentam, agem dentro do possível para a realização das vivências e experiências das crianças e estudantes, em meio ao contexto vivido, afinal, conforme nos apresenta Freire (2015b), precisamos aproveitar as experiências dos(as) educandos(as) para discutir “conteúdos”.

Logo, nem tudo é alcançado, pois no dia a dia percebemos questões como essas apontadas pelas narrativas dos(as) professores(as). Todavia, ter claro, como recurso pedagógico, a construção entre etapas é fundamental para que o diálogo prevaleça, auxiliando o(a) docente a entender e perceber as demandas, pois, conforme Freire (2015b, p. 133), “viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente”; ou seja, é necessário promovermos o diálogo entre os pares de modo aberto e cooperativo, falarmos sobre as angústias e discutirmos estratégias, pois esses são pontos importantes na construção de alternativas que deem conta das demandas que se apresentam na educação, sobretudo, na infantil.

A partir das provocações pontuadas acerca da transição e do processo de ensino e de aprendizagem, no contexto de pandemia, podemos desenvolver reflexões em torno do que é possível realizar entre as etapas. Diante disso, o desafio parece não ser diretamente relacionado às crianças da Educação Infantil, mas ao processo daquelas que vão do 1º para o 2º ano, pois se espera uma criança “pronta” no 2º ano, no entanto, não há um delineamento a respeito do que isso significa, ao passo que, por um lado, estar pronta representa estar moldada por uma visão adultocêntrica e, por outro (pautado pela legislação), representa respeitar o processo de desenvolvimento da criança e reconhecer a cultura infantil.

Olhares diversos em relação à Educação Básica ocorrem, mas enquanto profissionais que somos, enquanto autoridade como docentes, faz-se necessário termos compreensões a esse respeito. No próximo subcapítulo, ampliaremos essa temática.

5.3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA – A SALA DE REFERÊNCIA, PROFESSORES(AS), AS CRIANÇAS – SINGULARIDADES

A aprendizagem, para ser significativa, precisa envolver as crianças e os(as) estudantes, e isso ocorre quando lhes é possibilitado trabalhar a partir do que é conhecido,

imaginável. Entre tantas falas marcantes de Freire sobre a educação, caberia, aqui, relacionarmos que: aprender e ensinar significativamente, implica trabalharmos com o que temos (ponto de partida) na construção daquilo que queremos a partir de intencionalidades, bem como, o tempo e processo de cada criança. A multiplicidade de leituras e possibilidades vai nos surpreendendo no percurso, e tudo o que é significativo vai sendo guardado em nossa memória; aprendemos naturalmente, pois é característica humana, latente, principalmente, no início da jornada, quando se é infinitamente mais curioso(a) e sedento(a) por desvendar o mundo.

Nesse sentido:

Educar é acolher as crianças em um mundo que existe antes de seu nascimento, mas que será renovado pelas novas gerações. Além disso, a educação deve contribuir para que as crianças desenvolvam sua singularidade. [...] A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele [...]. É também onde decidimos se amamos nossas crianças [...] (ARENDR, 1992, p. 247).

A aprendizagem significativa, conforme apontado na Resolução CNE/CEB nº 5 (CNE, 2009, p. 21), representa “o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades”. Significar o saber é movimento contínuo de construção, perguntas e descobertas, pois envolve comprometimento com o ato de educar, bem como com as implicações políticas e econômicas.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é não-litera e não-arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

Ao discutirmos acerca de um escrito, realizado em meio a uma discussão política sobre mais uma mudança em relação à educação, Flores (2021) enfatiza a importância de, ao decidirmos algo que envolva os processos de ensino e de aprendizagem e seus sujeitos – ensinantes e aprendentes –, analisarmos profundamente os impactos possíveis, tendo em vista que as consequências refletem por décadas, prejudicando ou beneficiando toda uma geração. Ou seja, devemos considerar suas singularidades.

Sobre o reverberar das ações a respeito da educação, a professora Lica (BARBOSA, 2021) faz a seguinte reflexão: “[...] nesse país, como em grande parte dos países – e o Japão é um desses exemplos –, a política de educação é uma política de estado, que é discutida e

levada por durante 20 anos, ou seja, daqui há 20 anos vamos ver como essa política funcionou”.

Conforme relato da professora, essas mudanças políticas, geralmente pautadas por questões financeiras, são repentinas, constantes e, não raro, ineficientes para toda uma nação, pois os principais envolvidos – corpo docente, discente e seus/suas familiares – nunca sabem ao certo o que vai ocorrer. A esse respeito, ela também manifesta:

Nós tivemos a questão do zero a seis anos, que para nós, da educação, era muito cara, pois as crianças até os seis anos, dentro dos dois grupos distintos, eram muito pequenas e estavam conosco desde o berçário; mas, aos seis anos, elas já saiam com uma grande possibilidade de produção; então, nós gostávamos muito desse corte dos seis anos e investimos muito, tanto na constituição como na LDB, para ser do zero aos seis anos. Contudo, em consequência de uma discussão econômica, os seis anos passam a não existir mais na Educação Infantil e vão para o Ensino Fundamental (BARBOSA, 2021).

Decisões equivocadas como o ingresso de crianças com seis anos no Ensino Fundamental acarretam prejuízos em seu desenvolvimento. Sobre isso, a professora Lica (BARBOSA, 2021) afirma que:

Essa situação denota uma falta de compreensão do todo. Parece haver uma ideia de que o processo de ensino e de aprendizagem é simples e, independentemente de como for tratado, o resultado será sempre o mesmo, quando, na verdade, trata-se de um processo delicado, cujas consequências reverberam por gerações.

Diante disso, a professora reforça a necessidade de discutirmos e organizarmos as políticas, para que problemas, como o fracasso escolar, sejam evitados e, conseqüentemente, os investimentos em educação não sejam dispendiosos e ineficientes.

Nessa direção, são lançadas algumas reflexões, como a da Professora LPS, que segue:

“Uma passagem que me chocou muito, foi no trecho em que os(as) estudantes justificam o porquê de que não querem ir para a escola e, entre esses depoimentos, um menino de 17 anos afirmava não ter por que ele estudar se não iria ter emprego, pois se nem os jovens da idade dele, que estudavam em escolas particulares, já não teriam onde trabalhar; e, além disso, ele nem deveria estar na escola, mas sim em casa trabalhando e ajudando a mãe, pois isso sim era uma coisa bem importante.”

Assim, vale destacarmos que nossa docência precisa valer-se de possibilidades para outros aprendizados, ou seja, propostas para além de uma lista de conteúdos; em que crianças e estudantes tenham como foco sua pertença, mirando apenas em um processo de educação. Desse modo, nossa docência precisa estar aberta para outros saberes, outras estratégias

pedagógicas, nas quais a aprendizagem significativa tenha espaço para acontecer, ao mesmo tempo em que nós, professores(as), possamos possibilitar questões mobilizadoras para que crianças e estudantes estejam realmente mobilizados(as) a frequentarem a escola; afinal, a pertença de docentes e discentes é fundamental para uma docência humanizada – conforme Arroyo (2009), uma humana docência.

Nesse sentido, Arroyo (2009, p. 45) reflete que “deixar de tratar os saberes humanos como apenas conteúdos, matérias escolares, conhecimentos de nossa disciplina, de cada bimestre ou ano letivo, como pré-condições para passar de série, no concurso ou no vestibular”, representa avançar os sinais que apontam para a humanização; uma vez que “não há como fugir, sempre nossa docência será uma humana docência” (ARROYO, 2009, p. 83). Assim, aprendermos a escutar e ver tais questões no cotidiano escolar significa fortalecermos relações significativas e evidenciarmos a humana docência, pois “o importante não é o que se aprende, mas a forma de aprendê-lo. A questão não é o que, mas o como” (SAVATER, 1997).

Sabemos que a relação das crianças com o contexto escolar é dual, pois, por um lado, elas querem estar nesse espaço – porque gostam de conviver e aprender nele; por outro, o que elas encontram na escola está para além de suas possibilidades, e, por isso, acabam não se encontrando nesse espaço. Para evitarmos esse sentimento de não pertencimento, a escola precisa ser um espaço acolhedor, no qual todos(as) sejam compreendidos(as), reconhecidos(as) em suas especificidades e encorajados(as) em suas aspirações, um lugar de espaço para aprendizagens significativas.

A escola já era vista como um espaço que propiciaria ascensão social e pessoal; sobre essa questão, professora Lica (BARBOSA, 2021) destaca: “Pois tratava-se de um lugar de aprender a ler e escrever, que possibilita fazer um curso médio ou superior, que abriria muitas portas”.

Na atualidade, com a situação gerada pela pandemia, muitos deixaram de acreditar nas possibilidades que a instituição oferece e, conseqüentemente, não retornaram a esse ambiente. Frente a essa realidade, a professora Lica (BARBOSA, 2021) salienta:

Soma-se a isso esses depoimentos dos(as) adolescentes em processo de alfabetização, ou seja, jovens que não se alfabetizaram crianças, que cresceram e procuram a escola, mas mesmo assim, com muitas mágoas desse lugar, com muitas imagens de professores(as) frustrados, ou seja, aquilo que não seria o ideal, pois nós temos um compromisso com as crianças, de fazermos uma escola boa para elas, onde elas se sintam acolhidas, mesmo com as suas dificuldades

Aprender a ler e a escrever não são processos fáceis, tanto para o(a) aprendente quanto para o(a) ensinante. O desenvolvimento da criança inicia muito antes dela frequentar os

espaços educacionais, pois é, geralmente em casa, nos seus contextos sociais, que ela tem o primeiro contato com as linguagens; e a construção de seus saberes acontece em longo prazo.

Desse modo, ao anteciparmos forçosamente o progresso das crianças, acabamos por atropelar toda uma geração, afinal, na Educação Infantil, como a professora Lica (BARBOSA, 2021) afirma, vem ao encontro dessa situação, pois “Não era o momento de ele ser alfabetizado, mas aquelas perguntas iriam acompanhá-lo durante um longo tempo, e elas deveriam ser respondidas na medida em que ele as coloca, e novas perguntas devem ser feitas a ele para estimular o pensamento”.

Conforme comentários da professora, ao exemplificar um processo de letramento espontâneo, as intervenções devem ocorrer por meio de aprendizagens que façam sentido, que sejam significativas – desse modo, a criança aprende não por ser obrigada, mas porque é divertido, prazeroso e, sobretudo, proveniente de sua natureza.

Quando o ensinar ocorre com o objetivo centrado em um produto final, corremos o risco de limitar os(as) infantes em seus progressos de análise e descoberta, não respeitando suas singularidades, uma vez que eles acabam sendo limitados em relação a sua capacidade de explorar o seu entorno. Para a professora Lica (BARBOSA, 2021):

Temos que nos perguntar sobre qual é a função da escola: preparar para o futuro e não pensar no hoje, ou pensar no hoje e organizar? Não significa que não haja nenhum compromisso ou que não se prepare para o futuro, mas sim, como podemos fazer isso numa medida humana, em que as crianças não sofram; que não necessitem de professor(a) particular no turno inverso para aulas de reforço; onde elas vão construindo uma imagem ruim de si – não uma imagem de quem aprende, mas uma imagem de quem é incapaz –, porque isso deixa marcas, a imagem de ser capaz de poder fazer as coisas, de conseguir, ela é muito importante para as crianças, para que elas tenham uma autoimagem positiva, saibam se colocar socialmente.

O custo da antecipação pode ser desafiador, quando não é levado em consideração o interesse, as necessidades e o protagonismo dos pequenos e das pequenas, pois,

quando se tira da criança a possibilidade de conhecer este ou aquele aspecto da realidade, na verdade se está alienando-a da sua capacidade de construir seu conhecimento. Porque o ato de conhecer é tão vital como comer, ou dormir, e eu não posso comer ou dormir por alguém (FREIRE, 1983, p. 15).

Com isso, Freire (1983) nos alerta para o fato de que, sobretudo, é necessário translucidarmos a importância do conhecimento na vida privada e pública – o saber é um processo contínuo que exige cuidado e fomento, caso contrário, estaremos fadados a vivenciar uma sociedade que se orgulha da própria ignorância, por, ironicamente, desconhecer o mal irremediável que causa a si mesma, pondo em risco a sua própria existência.

Na intenção de evitar tamanho desafio, seria preciso fomentarmos o desejo de saber das crianças; logo, as brincadeiras representam a forma das crianças transformarem o mundo; trata-se do modo como elas compartilham sua cultura, uma vez que representam a linguagem dos(as) infantes, portanto, silenciá-los(as) e formatá-los(as) em um molde construído pela visão adultocêntrica impossibilitará a transformação da própria sociedade.

De acordo com a professora Lica (BARBOSA, 2021),

[...] quando a escola escolhe oferecer tempo de atividade dirigida, ela está tirando o tempo de brincadeira das crianças; e brincadeira é uma das coisas que tem época, tem momento da vida; nós não conseguimos mais brincar como brincávamos aos três anos de idade. Tem uma época certa para a brincadeira das crianças, pois ela está muito vinculada ao processo de desenvolvimento delas e se elas não brincam na época que têm que brincar, faltam algumas coisas, principalmente vinculadas à criatividade, à invenção, à fabulação, que as crianças fazem quando brincam, elas inventam mundos, imaginam coisas, e tudo isso é necessário; por exemplo, atualmente, como vocês estão sendo chamadas a imaginar coisas que vocês nunca tinham imaginado, no trabalho de vocês? Quem tem maior repertório imaginativo, consegue imaginar mais coisas.

Respeitarmos o processo das crianças é fundamental para o seu desenvolvimento saudável, autônomo e criativo; não se constrói uma sociedade crítica, participativa e autossuficiente, antecipando etapas; cada vivência é necessária para o crescimento físico e intelectual do ser, independentemente de sua idade. Diante disso, é necessário refletirmos sobre até qual idade se é considerado(a) criança, ou seja, em que momento se deixa uma etapa, para iniciar, imediatamente, outra. Trata-se de um processo de passagem: uma criança que tem um ano e onze meses ou uma criança que tem um ano, e, também, com 5 ou 6 anos, está vivenciando uma transição entre um mês e outro.

Nós temos uma herança do processo de alfabetização e escolarização; nesse sentido, a professora Lica (BARBOSA, 2021) nos provoca conhecermos a causa dessa antecipação da infância e esse olhar econômico que acaba, às vezes, trazendo consequências às crianças. Além disso, ela também traz algumas outras diretrizes e resoluções acerca de questionamentos dessa linha, colocando-nos, mais adiante – no Ensino Fundamental –, tendo que fazer a avaliação dessas crianças, no segundo ano; são práticas escolarizantes, que têm por finalidade a preparação das crianças para o Ensino Fundamental, fazendo da Educação Infantil um espaço de conteúdo e escolarização das crianças. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 202), “ameaças de tabelas classificatórias, resultados de exames e toda tácita de prestação de contas [...]” ou seja, antecipando conteúdo do Ensino Fundamental.

Essas angústias (compreendermos, lidarmos e avaliarmos os processos de transição) são impactantes, principalmente, em uma situação de atendimento remoto. Outro ponto é a

questão de fazermos o trabalho local, isto é, ressignificarmos constantemente o fazer pedagógico – que engloba a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental das crianças –, em concomitância com os documentos orientadores de cada escola dentro da rede, cumprindo com a obrigatoriedade garantida para as infâncias.

Segundo a professora Lica (BARBOSA, 2021),

É uma cultura que não respeita as suas crianças, que não oferece uma infância digna por uma pressa, por uma necessidade de rapidez – tem que ser mais cedo, tem que ser bom –, então coloca língua estrangeira mais cedo e todas as atividades possíveis, muito cedo, para as crianças. Nós não vivemos em um mundo que esteja bem, todos os adultos falam, o tempo todo, da sua falta de tempo; porque é tanta coisa, que nos encontramos sempre cansados(as). E por que isso?

Precisamos garantir e ofertar uma infância sem pressa, não há necessidade de acelerarmos. Como coloca a professora, já vivemos em tempos acelerados. Parafraseando Freire, precisamos parar, pensar e definir o mundo/educação que queremos e só então seguirmos, de onde estamos, trabalhando com o que temos, na direção daquilo que coletivamente almejamos. Mas, para que essa jornada seja possível, é necessário diálogo e abertura e, sobretudo, olharmos com empatia para as crianças e suas infâncias.

A esse respeito, a professora Lica (BARBOSA, 2021) lançou o seguinte comentário:

Eu me lembro, por exemplo, que nas minhas escritas – de quando eu era criança –, que não era uma escrita minha, pois sempre era orientado – escreva sobre as margaridas, faça uma redação sobre a primavera –, era sempre escrever para os outros, e a escrita é uma das coisas mais reflexivas que podemos fazer. Quando falamos em um(a) professor(a) reflexivo(a), falamos daquele(a) professor(a) que pensa e escreve; porque, muitas vezes, é através da escrita que pensamos; quando começamos a escrever refletimos ‘mas, não é bem isso’, e escrevemos novamente, pois o “não é bem isso” é o setor do pensamento dizendo que o que comunicamos é mais complexo.

Como afirmado pela professora, a escrita, assim como o brincar, é o meio pelo qual refletimos o mundo; contudo, a pressa, a falta de tempo e o excesso de afazeres acabam nos exaurindo a ponto de já nem nos darmos conta do que fazemos. A exacerbada preocupação com o ter é aplicada e ensinada também às crianças, as quais, assim como nós, adultos(as), perdem-se de sua essência.

Em virtude da cobrança – de que se cumpra um roteiro de vida –, pais, mães e responsáveis frustram-se, por vezes, quando os filhos(as) não conseguem ingressar na escola cedo, por acreditarem e depositarem neles a esperança de que isso irá torná-los(as) mais bem preparados(as) para o mundo do trabalho e para uma vida de sucesso.

Atentos a essa questão, no item a seguir, iremos abordar a discussão sobre a Educação Infantil não ser uma antecipação do Ensino Fundamental.

5.4 EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É ANTECIPAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

5.4.1 Categoria Avaliação

A Educação Infantil integrou o sistema brasileiro, a partir da LDBEN, em dezembro de 1996, como sabemos, sendo orientados três anos para a adaptação e construções no sistema, ou seja, até 1999 como uma política voltada à educação, com organização no âmbito nacional.

Embora já tivéssemos a pré-escola vinculada ao sistema educacional – a Educação Infantil como uma política que garantia a creche e a pré-escola como dever de estado –, ela entra em pauta em 2000, porém, sendo disponibilizados recursos, institucionalmente vinculados para oferta de Educação Infantil, somente em 2007; então, algo recente. Há, inclusive, nessa construção no olhar pedagógico, uma coesão na perspectiva pedagógica, para construção de identidade da Educação Infantil, pois vínhamos fortemente com o Ensino Fundamental trazendo uma ideia de identidade de Educação Infantil.

Nesse sentido, há certos impasses e questionamentos em relação ao processo de antecipação da alfabetização já na Educação Infantil.

Assim, nos encontramos frente a desafios, até com a avaliação, por exemplo, em virtude da cultura de não problematizarmos, discutirmos ou questionarmos; havendo, inclusive, pesquisas mostrando esse tema, o qual apresenta-se um pouco obscuro, por meio de falas do tipo “não é daqui, vai para a alfabetização”, como consequência de não termos garantidas as realizações de práticas adequadas da Educação Infantil em relação à leitura e à escrita.

Acontece que a criança e o bebê da Educação Infantil, de todos os grupos etários, teriam direito a essas práticas, porém o desenvolvimento de ambos não é homogêneo, por vários fatores, tais como decorrência das desigualdades de condição de vida, da estrutura familiar e até do próprio acesso à Educação Infantil. Em virtude disso, vamos ter uma diversidade de conhecimentos das crianças: as que estão inseridas desde cedo e conhecem as letras e os números, assim como as crianças de 5 anos que não conhecem a letra do nome, por exemplo.

Essa diversidade caracteriza os sujeitos da Educação Infantil, logo, realidades assim – coerentes com esses sujeitos diversos, com a forma como a criança se desenvolve e aprende –, a Educação Infantil não tem, nem deve ter, como meta alfabetizar, pois esta é uma finalidade do Ensino Fundamental. Entretanto, não significa que a Educação Infantil não tenha que garantir a ampliação das experiências e vivências das crianças, inclusive, em relação à oralidade, à leitura e à escrita; esse papel – importante – nós temos, porque é nesta etapa que a criança entenderá o significativo.

Nessa perspectiva, o que a Educação Infantil vai trabalhar é a capacidade simbólica desses sujeitos de linguagem, ou seja, as crianças desde bebês – isso não tem a ver com a aquisição de código. Pode ser, entretanto, que algumas crianças se interessem pelo código e, sendo esse interesse de modo natural, é nosso dever ofertar para atendê-las, mas não é a meta – isso é uma diferença muito grande com a qual temos que ter cuidado, porque algumas pessoas nos apontam como algozes, ao manifestarmos essa posição, pois entendem que estamos negando aos infantes esse direito, sobretudo, aos menos favorecidos, o que não é real; posto que esse interesse pode ocorrer, e ocorre, em todas as realidades.

Por conseguinte, é primordial entendermos o que é o processo de construção das crianças, mediante o que elas pedem. A riqueza da aprendizagem da leitura e da escrita é um desafio que exige um(a) professor(a) bem formado(a) e qualificado(a), e, pois isso, não se resolve com sistemas apostilados, cópias prontas, ou outros pontos fechados. Ademais, consta nas diretrizes que a criança é o centro do planejamento, do currículo e da prática – com base na vida cotidiana –; há de considerarmos, portanto, que a base não é um documento escrito para o planejamento pessoal do(a) educando(a), mas sim, um documento do seu planejamento, bem como, o currículo é a interação com a criança, e isso parte da curiosidade, das suas demandas e necessidades, por meio daquilo que elas expressam (FLORES; KARPINSKI, 2021).

Pois, nas palavras de Ferreiro (2001, p. 102),

[...] a cópia é apenas um dos procedimentos usados para apropriar-se da escrita, mas não é o único (nem sequer é o mais importante), aprende-se mais inventando formas e combinações do que copiando; aprende-se mais tentando produzir junto com os outros uma representação adequada para uma ou várias palavras do que fazendo sozinho exercícios de copiar listas de palavras ou letras.

A esse respeito, Ferreiro (2011, p. 94-95), ainda destaca:

A pergunta “deve-se ou não ensinar a ler e a escrever na pré-escola?” Está mal colocada. Porque tanto a resposta negativa como a positiva apoia-se num

pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. Esta ilusão pedagógica pode acabar se sustentando por que as crianças aprendem tanto a fazer de conta que nada sabem (embora saibam), como a mostrar diligentemente que aprendem por meio do método escolhido. Porém, além disso, há outro pressuposto atrás dessa pergunta: as crianças só aprendem quando lhes é ensinado (segundo a forma mais escolar de “ensinar”)? Ambos os pressupostos são falsos.

Por tudo isso, destacamos, então, a necessidade de equilibrarmos a responsabilidade. O alfabetizar não é o objetivo da Educação Infantil, porém, esta não pode ficar alheia ao interesse da criança em relação ao processo. Não podemos permitir os extremos e queremos que ela saia alfabetizada da Educação Infantil.

Pois:

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando os dados conceituais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras, brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras (FERREIRO, 2011, p. 98-99).

Assim, seguindo a linha de pensamento de Ferreiro (2011, p. 97), seria possível atribuímos ignorância somente às crianças pré-escolares, “quando pensamos que o saber sobre a língua escrita limita-se ao conhecimento das Letras”. E a autora complementa: “Dizemos que não se deve manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola” (FERREIRO, 2011, p. 99), destacando que há muitas repetições de pensamentos e fazeres antiquados, ainda na atualidade, numa tentativa de “agilizarmos” o letramento.

Nessa perspectiva, temos a política de alfabetização de 2019, que traz como intencionalidade resolvermos questões de analfabetismos, propondo alfabetizarmos as crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, bem como, outras políticas em paralelo, como o plano de educação que trata do processo de ensino e aprendizagem até o terceiro ano; e a base, até o segundo ano. Então, a Educação Infantil é inserida como uma etapa que vai colaborar com o sucesso da alfabetização das crianças.

Em relação a esse aspecto, de acordo com a socióloga Rita de Cássia Freitas Coelho, na entrevista *Formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Infantil*, para o canal do YouTube Pensar a Educação Pensar o Brasil (2017), para a Educação Infantil tem sido um retrocesso do modo como a leitura e a escrita estão sendo realizadas por essas

políticas. Inclusive, há um retrocesso científico, há evidências mostrando esses pontos. Não é função do MEC definir um método, e a atual política fez isso, ela opta por um método, isso não é função desse órgão, o qual apenas pode dizer que precisa ser tratada.

A atual política fere o plano nacional, fere a base, não há um respeito pela normatização desse campo, o que, por sua vez, fragiliza o debate em relação à alfabetização, bem como, sobre a identidade da Educação Infantil. Não foi dialogado, tem que ouvir, escutar, ponderar tais políticas. Há uma visão incorreta, uma distorção do conhecimento científico, da tradição histórica, num contexto de falta de diálogo. Por isso, urge a necessidade de conversarmos, articularmos, enfim, fazermos junto.

Portanto, ao invés de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar”, temos de nos preocupar em “**dar às crianças ocasiões de aprender**” (FERREIRO, 2011, p. 99). Pois, há de considerarmos os tempos, desejos, interesses e demandas de cada criança, e isso requer respeito, escuta, acolhida e, sobretudo, profissionalismo, pois esse processo começa muito antes da escola, há uma função social da escrita que antecede o estar nos espaços escolares.

Essa falta de comunicação, de interação entre legislação, administração e execução das ações vemos muito refletida no que diz respeito à formação docente, afinal, qual é o papel deste profissional na Educação infantil? Percebemos, nesse ínterim, um desencontro entre o que é proposto pelas políticas públicas, o que os contextos familiares exigem e o que/quem a universidade forma.

Esse profissional, professor(a) de Educação Infantil, tem uma identidade diferente do(a) professor(a) do Ensino Fundamental, há uma pertença na docência da Educação Infantil, pois raras vezes são profissionais que não gostam do que fazem, porque, de modo geral, gostar do que faz, há relação de vida. Em relação à formação, há uma dívida histórica com esse profissional da Educação Infantil, pois a Pedagogia até hoje não resolveu qual a identidade ela quer formar: para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, os Anos Iniciais ou a Educação Infantil. Isso estamos vendo, na prática, que não é possível, pois as demandas de ações da Educação Infantil não são tratadas na Pedagogia; quanto a essa crise identitária, sequer o MEC ofereceu um programa nacional de formação de professores(as) em exercício na Educação Infantil, ou seja, não teve um programa específico ofertado.

A Educação Infantil está vivendo uma travessia, ela é parte da mudança de um país inteiro – em relação ao dever do estado, o papel da mulher, o lugar da educação, o lugar da criança –, e o(a) docente é um(a) agente, ator(a), pois ele(a) também está nesse processo, e

sequer tem atendidas as suas demandas, não há uma valorização adequada acerca desse(a) profissional.

Frente a essas mazelas, urge a necessidade de enfrentamento para a identidade do curso de Pedagogia, uma organização curricular que proponha uma formação para a observação das crianças, a fim de que, assim, haja a possibilidade de construções junto às crianças. Há necessidade de considerarmos a criança o centro das propostas pedagógicas, e, para isso, é preciso termos dimensão sobre: Quem é a criança e como ela aprende? Pois, no universo infantil, há uma diversidade, então, temos que reconhecer a identidade e o modo de aprender desses participantes na interação com o mundo.

A formação continuada reproduz, por vezes, os desafios da formação inicial, constituindo-se, portanto, um desafio diante da necessidade de considerarmos as especificidades da Educação Infantil; hoje, temos Educação Infantil na especialização, mas teríamos que ter algo na Pedagogia, na graduação, em relação às suas especificidades. Claro, observamos avanços, há, por exemplo: diálogo para atuar na Educação Infantil, não só com a docência compartilhada (educação física, arte, auxiliares), como também o entendimento de construir uma relação com o Ensino Fundamental; não somente uma transição do último ano de uma etapa para outra, mas similarmente uma relação na proposta pedagógica desde o berçário. Por todos esses aspectos, fica evidenciada a necessidade de formação docente para seguirmos avançando.

A antecipação do ingresso das crianças para o Ensino Fundamental originou uma corrida para sua preparação/formação para o mercado de trabalho, não necessariamente, para a vida. Nesse contexto, a Professora CMK da Educação Infantil, pontua:

“Esse processo de implantação dos nove anos do ensino fundamental simplesmente chegou à escola sem orientação nenhuma, e até hoje, depois de tanto tempo, ninguém sabe ainda se foi colocada uma série antes ou depois, pois isso não ficou claro. Então essa fala dela, da professora Lica, me trouxe a lembrança de como nós recebemos, na escola, essa lei. Depois, claro, começaram a vir os materiais que explicavam sobre a implantação dos nove anos; enfim, mas isso tudo depois que estava tudo acontecendo, não houve uma preparação, nada disso, simplesmente aconteceu.”

Na atualidade, esses processos ainda são comuns. Somos surpreendidos com mudanças que devem ser postas em prática em curto prazo, por vezes, imediatamente. Não existe diálogo; não raro, as decisões são tomadas pautadas em estudos feitos e aplicados em outros países, com realidades muito diferentes. Os pareceres 20/2009 e 11/2010, (Diretriz de 2009/2010 do Ensino Fundamental e da Educação Infantil) vieram depois, e isso complicou

ainda mais o processo; se soubéssemos antes, teríamos, talvez, conseguido organizarmo-nos para esperar essas crianças.

Nesse sentido, Ball, Maguire e Braun (2016) destacam o ciclo de políticas, como já mencionado anteriormente, em que há um processo de formulação desses documentos até sua implementação na prática, estando seus resultados e efeitos relacionados ao processo no qual são entendidos, havendo uma variedade de intenções e disputas.

Os pontos referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental já eram – em 2009/2010 –, mencionados, porém as determinações vieram com muita força, sem que antes tivéssemos acesso a esses documentos, os quais traziam – conforme apontado pela professora Lica (BARBOSA, 2021) – primeiro uma contextualização sociológica, filosófica, didático-pedagógica, toda aquela questão do conhecimento, para depois ser trabalhada a própria resolução, ressaltada em artigos. A falta de acesso a esses documentos orientadores culminou em um atropelamento de informações.

Atualmente, já temos crianças que passaram por esse período dos nove anos, e essa é uma pauta a ser explorada na academia: tentar identificarmos em pesquisas, por exemplo, o que, de fato, mudou, tendo em vista que os(as) estudantes já concluíram esse ciclo.

Sobre isso, a Professora KR da Secretaria de Educação de Feliz/RS, comenta:

“A respeito dessa questão, eu fico pensando, quantas vezes falamos que os livros didáticos são muito difíceis para os(as) nossos(as) estudantes; será que isso não é reflexo de todo o ocorrido, do fato de não termos conseguido nos organizar nesses nove anos? Agora então, com as habilidades, parece que estamos sempre atrás. Temos o livro de Português, mas as leituras a gente não consegue trabalhar – porque é muito difícil, há muita interpretação e compreensão que não são alcançadas –; então, onde é que está a falha? Não conseguimos usar o livro e daqui a pouco as avaliações, também, de acordo com os livros, não serão possíveis; desse modo não estamos igualmente conseguindo desenvolver as habilidades que estão postas nas avaliações. Será que isso já não é fruto dessa caminhada que começou toda atravessada?”

Não houve uma ideia de continuidade – aquela que abre espaço para a discussão e construção –, mas uma ideia de fechamento das questões, trazendo e costurando os temas. Existem divergências, pois foi simplesmente aumentado um ano, sem que houvesse uma proposta para o Ensino Fundamental de nove anos.

A esse respeito, a Professora VDK da Educação Infantil, relata:

“[...] envolve bastante a questão apontada pela professora Lica acerca da escolarização, momento em que se entende que a criança tem que adotar uma

determinada postura – sentar na sua mesinha e ficar estudando, fazendo atividade dirigida o tempo todo –, muitas vezes o(a) próprio(a) profissional que atua nas escolas tem essa vivência como escola e não tem preparação para trabalhar numa Educação Infantil. É possível que não seja a intenção do(a) professor(a) escolarizar, mas é o modelo que ele(a) conhece e está acostumado(a).”

O trabalho do(a) professor(a) – por mais que, em alguns momentos, todos(as) se vejam reunidos para uma formação – é individualizado, há uma tensão entre o individual e o coletivo. No dia a dia, com as diferentes demandas que tem, a preocupação do(a) educador(a) é conseguir atender às exigências do currículo escolar, o que, em muitos casos, faz com que trabalhe à sua maneira, sem, necessariamente, compartilhar com os demais colegas de profissão suas práticas educacionais.

Conforme exemplificado pela professora Lica (BARBOSA, 2021):

[...] eu faço do meu jeito, do modo que eu gosto –, e se eu me ausento, ninguém vai saber o que eu estava fazendo, porque muitas vezes eu não tenho isso escrito ou compartilhado. Há uma importância em relação ao compartilhamento do método de trabalho, para quando alguém se ausentar, outro(a) possa dar continuidade ao trabalho; e assim, configurarmos um jeito, uma forma de trabalho da/na rede, que tem a ver com o jeito pessoal das pessoas que compõem e acessam essa rede:

Termos uma base que oriente os(as) professores(as) não significa homogeneizar o processo de ensino de cada um(a), mas termos uma ideia clara acerca do que está sendo desenvolvido em cada etapa, pois isso facilitaria o processo de ensino e de aprendizagem, ficando acordado o que esperamos que a criança saiba quando chegar ao Ensino Fundamental e, principalmente, como recebê-la e conduzi-la nessa nova etapa, promovendo, assim, uma proposta de acolhimento, por meio da qual seja permitido a ela participar da construção, considerando seus processos e tempos.

Sabemos, contudo, que qualquer movimento dentro da educação envolve muitas situações, as quais nem sempre implicam somente o processo de ensino e de aprendizagem.

Nessa direção, o Professor JRKR do Ensino Fundamental, pontua:

“Em relação a trazer a pré-escola para a escola (quatro e cinco anos), vejo duas perspectivas que observo: a pedagógica e a diversidade de gestão administrativa. Em termos de custo, se nós pensarmos, para um gestor é muito mais barato termos quatro e cinco anos nas escolas, que é meio turno e não turno integral; tem essa situação, mas o inverso, eu já vi acontecer também; aqui, por exemplo, por uma questão de organização interna, nós tiramos, há dois anos, turmas de quatro e cinco anos de meio turno e passamos para o turno integral, para dentro de uma das EMEIs, que na época tinha recentemente inaugurado. Então, sempre tem esses dois vieses, e acredito que na maioria dos casos a questão é de gestão

de custo e não é custo-benefício, porque a gente sabe que quanto mais tempo a criança tiver na escola, melhor para ela; e vai ser, futuramente, por aprendizado e pela dinâmica de trabalho dos(a) professores(as), até o ensino fundamental é melhor; mas em questão de custo gerencial, é menor e, muitas vezes, é o que leva em consideração essa transferência dos municípios.”

Há, portanto, uma questão de gerenciamento que envolve os setores administrativos e educativos, afetando direta ou indiretamente o corpo docente e discente. Observamos, também, outros impasses que acabam cerceando o(a) professor em seu fazer pedagógico, conforme podemos observar no relato da Professora MRB da Educação Infantil:

“Eu percebo que, desde que nós começamos a trabalhar com a BNCC, eu não estou tão amarrada, mas há objetivos muito específicos, e eu acho que isso merece reflexões também, pois na Educação Infantil surgem situações, no decorrer da aula, que exigem um olhar diferenciado do(a) professor(a). Eu tenho o meu planejamento, mas deixo espaço para coisas que podem surgir e estas eu coloco no final. Às vezes você trabalhou uma coisa tão específica que mereceria um detalhamento maior. Então, por isso, acredito que tem muita coisa para se discutir em torno da BNCC. Eu comecei a gostar muito, quando entrou a BNCC, a trabalhar com possibilidades mais abertas, pois enquanto professora, não me sentia tão amarrada, contudo, há momentos que essa amplitude confunde e acabamos nos perdendo. E é nesse sentido que, acredito, temos debates a fazer acerca da BNCC.”

Desse modo, são muitas as questões envolvidas entre as etapas da Educação Infantil e do Fundamental, principalmente, o nosso recorte da relação até o terceiro ano, a escolarização; e o que isso significa, de fato, é justamente o ponto de um grande equívoco que entrou na obrigatoriedade dos 4 e dos 5 anos de idade. Nós podemos trabalhar tudo com as crianças desde que a nossa intencionalidade pedagógica garanta direitos de aprendizagens e campos de experiência; elas podem ter alguns contatos de forma mais significativa.

Logo, é preciso que desfaçamos o equívoco que envolve a escolarização e a obrigatoriedade dos quatro e dos cinco anos, porque não necessariamente temos a obrigação de termos essa prática nos espaços pedagógicos voltados a esse público.

Conforme apontado pelos(as) participantes desta pesquisa, contamos com valores financeiros reais de orçamento que justificam algumas escolhas. Outro ponto discutido diz respeito ao fato de haver muita diferença no processo de desenvolvimento de uma criança entre um ano ou seis meses; nessa perspectiva, conforme temos discorrido, embora todas sejam crianças, não necessariamente têm infância(s) protegidas, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 20/2009 (CNE, 2009, p. 22):

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Assim, conforme coloca a legislação, a obrigatoriedade dos quatro e cinco anos pretende garantir a infância dessas crianças. Além disso, a decisão da escolarização forçada ou estendida tem perspectiva capitalista; em vista disso, comumente os espaços educacionais do Ensino Fundamental não são pensados ou preparados para receber as crianças pequenas. Contudo, a instituição escolar ainda é o lugar que pensa e espera as crianças, afinal onde, na sociedade, além de alguns *shoppings* e aeroportos, nós vamos encontrar banheiros adaptados para suas demandas, com lavatórios acessíveis para atender aos(a) pequenos(as)? As crianças não costumam ser lembradas, pois são vistas como um investimento ainda não lucrativo pela sociedade que não as insere e, na maioria das vezes, não pensa com elas. A ideia de alfabetizarmos de maneira rígida denota um olhar capitalista e não humanizador.

Assim, independentemente da realidade, a ideia de cuidar para entreter está muito enraizada, até mesmo, reforça/justifica a questão da negligência com as devolutivas, pois imaginamos que elas não sejam importantes, quando, na verdade, são fundamentais para o processo de desenvolvimento das crianças, em todas as questões, inclusive necessárias para o Ensino Fundamental. A própria BNCC (BRASIL, 2017), de modo geral, está fadada a um processo – não de mundo de trabalho, mas de mercado de trabalho –, pela relação capitalista.

Termos um espaço que receba adequadamente as crianças envolve não só o espaço físico, mas também o pessoal. Professores e professoras precisam estar alinhados em seu fazer pedagógico para mediar a transição dos pequenos e pequenas sem pressioná-los(as).

Entretanto, nem tudo na transição é problemático ou cerceador, segundo o relato da Professora FFJ, do Ensino Fundamental:

“A respeito das crianças saírem da Educação Infantil para a Educação Fundamental, principalmente para a EMEF, eu vejo que elas ficam liberas, porque na EMEI é tudo controlado, elas estão sempre junto com a profe, têm todas as regras, o dia inteiro; e quando elas chegam à EMEF, isso muda um pouco, no recreio elas podem brincar sozinhas, bem como caminhar livres pelo pátio. Então, elas amadurecem, criam autonomia.”

Conforme o ponto de vista da Professora FFJ, o brincar e o transitar livremente nos espaços escolares são uma forma de desenvolvimento da autonomia infantil; se ter regras é importante no sentido de fazer a criança compreender que precisa seguir determinadas convenções para o bom convívio social, esse “cuidar/educar” também a inibe de explorar a

própria capacidade de observar, experimentar, compreender e decidir, isto é, aprender sozinha e com os pares, desenvolver-se, portanto, de modo empírico.

Conforme afirmação da professora Lica (BARBOSA, 2021), “É preciso saber aquilo que as crianças perguntam, o que elas produzem e o que elas criam...”.

Nesse sentido, por meio de formações com os(as) professores(as), é necessário trabalharmos a transição para, desse modo, compreendermos o desenvolvimento dos(as) pequenos e pequenas e, assim, fazermos as melhores escolhas, aplicando as estratégias mais adequadas para seu desenvolvimento.

Segundo a professora Lica (BARBOSA, 2021), “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi inventada por nós, adultos(as), não pelas crianças; essas duas escolas diferentes, fomos nós que definimos, portanto, somos nós que temos que resolver os problemas que esse processo traz”.

O cuidado com a separação entre as etapas – Educação Infantil e Anos Iniciais – é essencial para que sejam construídas pontes seguras que propiciem uma travessia mais rica e tranquila. Acreditamos, alinhados com a fala da professora Lica (BARBOSA, 2021), que a forma mais fácil de possibilitarmos essa mudança consiste em “Começar pela formação comum e ir discutindo os desafios que temos, depois as estratégias, construindo acordos entre os(as) professores(as) dos dois grupos”.

Para tanto, o primeiro passo seria nos dar conta do quanto reproduzimos e reforçamos alguns estereótipos, conforme fala da Professora VDK do Ensino Fundamental:

“Bem interessante isso que a professora colocou, eu não tinha me dado conta disso; e realmente, quando eu trabalhava em EMEI, tinha muito esse cuidado, porque é uma responsabilidade muito grande para as professoras se uma criança cair na pracinha ‘tu é a pior professora do mundo, tu é uma irresponsável’. Então há esse medo, porque qualquer coisa que acontecer com a criança é a professora que terá que responder: ‘O que ela estava fazendo? É louca, fora da casinha?’ A criança precisa sair intacta da escola, caso o contrário os pais chamam a coordenação, a direção. É uma loucura. Então isso faz com que a gente se sinta muito amarrada.”

Nesse sentido, vamos compreendendo que não é somente a sociedade que cobra o cuidar, mas nós mesmos, profissionais da educação, exigimos esse cuidar excessivo, pois tememos e penalizamos em demasia qualquer arranhão sofrido pelas crianças, ignorando que esses pequenos ferimentos também fazem parte do processo de seu desenvolvimento. Por isso, nas reuniões educacionais, é preciso que haja preparação para que possamos conduzir um bom diálogo com os contextos familiares, que, muitas vezes, vêm para nos enfrentar.

É preciso educarmos/informarmos também a sociedade sobre como funcionam os espaços pedagógicos, sobre qual é sua principal função. É importante deixarmos claro que somos a autoridade na escola; mas, para isso, certamente, temos que estar alinhados(as) com os nossos pares, de maneira a conhecermos nosso fazer educacional.

Segundo a Professora MMS da Educação Infantil:

“Muitas vezes, nós temos receio de dar um pouco mais de autonomia, por medo de que alguma criança possa vir a se machucar ou se arranhar e os pais ou alguém na escola venha reclamar. Infelizmente, isso acontece e acaba nos amarrando. Então os(as) professores(as), a direção e a SMED teriam que ter a mesma fala, um consenso, para que o(a) professor(a) tenha suporte e, conseqüentemente dar a autonomia para os(as) estudantes.”

Parece existir uma transferência pautada em uma ideia de culpa, quando, na verdade, não existe culpado(a), pois os arranhões, esbarrões, tombos e mordidas fazem parte do processo de desenvolvimento das crianças. Essas conseqüências advindas desse progresso infantil podem ocorrer em qualquer lugar, sob o olhar de qualquer pessoa.

Nas palavras da professora Lica (BARBOSA, 2021): “A docência não é uma coisa acabada quando saímos do magistério ou da faculdade de Pedagogia”.

As informações, os conhecimentos sobre a ação docente vão se desenvolvendo à medida que avançamos nessa jornada; ocorrem muitas mudanças, tudo é muito rápido, e as crianças atendidas pelos nossos(as) professores(as) não serão as mesmas atendidas por nós; assim como seus/suas familiares, a sociedade não será a mesma. Todas essas questões exigem que estejamos inteirados(as) e em constante diálogo, principalmente, entre nossos pares, para podermos compartilhar nossas denúncias e anúncios.

Conforme relato da Professora KR da Educação Infantil:

“Esse é um papel importante no trabalho com a rede pública, pois o que aprendo eu posso passar para o(a) outro(a), para que a rede construa conhecimento e este seja útil. Ou seja, o que eu aprendo ensinando, eu divido com os(as) demais profissionais e assim, promove-se um compromisso de compartilhamento, uma cultura de docência, do ser professor(a); as experiências do fazer pedagógico – coisas que deram certo, outras que foram desastrosas –, fazem da escola um centro de produção de conhecimentos sobre as crianças e a educação. Isso precisa acontecer na relação de mudanças de um ano para outro, principalmente da Educação Infantil para o Fundamental.”

A esse respeito, destacamos que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental foi inventada por nós, adultos(as), não pelas crianças; essas duas instituições

diferentes fomos nós que definimos, portanto, somos nós que temos que buscar caminhos para os desafios que esse processo traz. Então, por exemplo, todo um acompanhamento por meio das produções das crianças, de todos os portfólios e de documentações pedagógicas ajudam muito o(a) professor(a) que recebe a criança de 6 anos, pois o(a) auxilia a ter uma ideia do processo de seu desenvolvimento com relação ao seu percurso, aos seus interesses, as suas possibilidades e dificuldades, e tudo isso faz com que o(a) professor(a) possa fazer um planejamento mais adequado.

Por isso, temos que ter cuidado com a separação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais e estabelecer mais pontes; acreditamos que a forma mais adequada é começarmos pela formação comum e irmos discutindo as dificuldades que temos, depois as estratégias, irmos construindo acordos entre os(as) professores(as) dos dois grupos. Isso é muito importante e podemos, inclusive, olharmos um pouco mais para os 6 e 7, 6 e 5, pois isso é alfabetização em processo de longa duração, necessita, portanto, de muita preparação, de muita reflexão.

Segundo a Professora MSDB do Ensino Fundamental:

“Eu vejo que devido o que aconteceu neste ano (pandemia), por exemplo, os segundos anos da nossa escola, os(a) profissionais, os(as) que têm o segundo ano, nós nos juntamos para trabalharmos juntos(as), então pensamos, planejamos em conjunto: Será que essa é a melhor forma? Será que esse conteúdo está ficando de acordo? Vamos trabalhar dessa forma? Percebo que a gente pensa melhor quando trabalha em conjunto, pois fazemos uma troca de ideias e experiências. O foco é o(a) estudante. Eu vejo que a gente tem muito mais coleguismo do que antes da pandemia. Se antes havia uma competição, hoje existe a troca. Então, a gente realmente estuda o que trabalhar com os(as) estudantes, para que eles(as) adquiram mais conhecimento, com mais tranquilidade neste momento. Eu acredito que isso, nós temos que levar para a vida, para os próximos anos, pois isso vai favorecer a todos(as). Eu vejo essa troca como algo muito positivo que vai fazer com que tudo funcione muito melhor do que foi em anos anteriores.”

A Professora FFJ, do Ensino Fundamental, complementa:

“Mas eu acho que você tem que seguir um padrão e ser firme em relação a ele. Quando você toma uma decisão, precisa ser firme em relação a ela. Médicos, por exemplo, não costumam questionar outros colegas, como acontece conosco. Sabemos que, como em qualquer outra profissão há profissionais maravilhosos(as) e outros(as) com dificuldades, mas não podemos questionar/desautorizar o(a) colega, mas sim nos ajudar. O trabalho em conjunto é muito importante, pois através dele trocamos ideias.”

Novamente, esbarramos na questão da formação continuada e permanente, na instrumentalização pedagógica; o que tem que ser estabelecido é o diálogo, o compartilhar, não apenas a denúncia.

A falta desse compartilhamento profissional vai abrindo algumas lacunas que vão ficando enraizadas nesse processo, corroborando para que não sejamos valorizados enquanto professores e professoras, independentemente da etapa, modalidade ou nível em que atuamos.

Essa acolhida de transição precisa ocorrer com leveza e naturalidade, sem cobranças rígidas – como as que tivemos quando éramos jovens estudantes e tínhamos que dar conta de conteúdos extensos e cadernos completos –, mas também não devemos deixar de trabalhar temas para a vida. É importante termos empatia com esses(as) novos(as) ingressantes, pois, mesmo quando somos adultos, esperamos um processo de transição acolhedor e é tão frustrante quando parece que ninguém nos vê.

Freire sugere amorosidade automaticamente conectada à rigorosidade; ele defende esse processo e talvez por isso, às vezes, seja tão banalizado; contudo, na sua essência, há a questão da ética, da estética, e tudo isso dentro dessa rigorosidade epistemológica do conhecimento de deixar esse processo ser mediado. Freire enfatiza a questão de não perdermos a autoridade docente.

É necessário dosarmos rigidez e flexibilidade. Em *Pedagogia da indignação* na qual Freire (2000) traz esses extremos, diz ter pena de familiares em duas situações: quando deixam as crianças o tempo todo cabisbaixas, frustradas por não poderem sequer conversar um pouco; e, da mesma forma, quando tudo permitem. Seja na vida familiar, seja na profissional, sobretudo a docente, temos que encontrar um ponto de equilíbrio para dar conta daquilo que nos é exigido.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica, segundo a BNCC (BRASIL, 2017), requer atenção, de maneira 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.

[...] para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os(as) educandos(as) sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017, p. 53).

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios, documentação pedagógica

ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças, ao longo de sua trajetória na Educação Infantil, podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada estudante do Ensino Fundamental.

Com fios da teoria, no diálogo entre diferentes autores e perspectivas, propõe-se a documentação pedagógica como possibilidade do reconhecimento e valorização da experiência, da produção de sentido e da condição de pertença. Uma tessitura narrativa capaz de sustentar o encontro entre crianças e adultos. Trata-se de uma outra forma ética, estética e política de pensar as relações no contexto educativo (SIMIANO, 2016, p. 3).

Conversas ou visitas e o compartilhamento de materiais entre os(as) professores(as) das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – 1 Ciclo, também são importantes para facilitarmos a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, conforme a Resolução CNE/CEB nº 20, art. 10, inciso III (CNE, 2009, p. 22) define:

A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

Em síntese, esse processo precisa ser compreendido como indicativo a ser explorado em todo o segmento da Educação Infantil, como ampliação e aprofundamento de repertórios no Ensino Fundamental, não como categoria ou estabelecimento de acesso a ele.

O acolhimento envolve receptividade. Quando nos deparamos com situações em que não nos sentimos confortáveis, acabamos agindo de maneira inibida; então, aquela situação, geralmente, causa sofrimento e angústia.

Conforme o depoimento das professoras EF e MRB, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, temos que:

“Em relação aos espaços para as crianças da Educação Infantil, quando a gente conhece o prédio de uma escola de Educação Infantil que é planejado, preparado, adequado – o espaço físico, mobiliário, pátio e as áreas são pensadas para as crianças –, a gente nota a diferença de uma escola de Ensino Fundamental, onde acaba havendo uma restrição da liberdade das crianças, às vezes, em função do espaço físico externo; as distâncias dos banheiros, que são fora da sala de aula; na educação infantil eles são sempre dentro das salas; compartilhar pátio e banheiros e tudo mais com as crianças mais velhas, às vezes, a própria sala que é de uma turma da Educação Infantil num turno, em outro de uma turma de Ensino Fundamental.”

O fato de o espaço não ser pensado *para e com* as crianças acaba dificultando seu desenvolvimento, bem como o próprio sentimento de pertença, ao passo que eles não são destinados aos(às) pequenos(as), às suas construções – que é uma das questões da estética no espaço de Educação Infantil, pois não há lugar para serem expostas de maneira acessível, como comenta a professora MRB da Educação Infantil: *“Os projetos e os materiais, e também pela escola como um todo, para que os familiares, naquele trânsito da entrada e saída da escola, possam ver a documentação pedagógica que a gente está construindo com as crianças”*.

Essa falta de adequação acaba cerceando, em boa parte, o direito das crianças, pois o tempo para as brincadeiras e interações – que compõem o processo de ensino e de aprendizagem dos pequenos e das pequenas – acaba sendo muito limitado:

As professoras KR e MRB da Educação Infantil relatam: *“Às vezes elas têm pouco tempo de pátio, porque ele tem que ser compartilhado com todos os outros. Para a Educação Infantil, o pátio não é somente para o recreio, como é no Ensino Fundamental”*.

O pátio, na Educação Infantil, é lugar de interação e exploração das crianças, portanto, de aprendizagem. Os processos que envolvem o desenvolvimento das crianças, em espaços educacionais, têm início quando elas vêm da creche para uma escola, pois se começam entre 0 e 3 anos, por exemplo, percebemos como uma primeira transição do grupo familiar para a instituição educacional. Em relação a isso, a professora Flores (2021) comenta:

Quando ela passa da creche – daqueles grupos pequenos, em que tem, às vezes, 6 crianças para 1 adulto, e elas passam por uma turma de pré-escola, elas podem estar com 20 ou 25 crianças numa turma de tempo parcial com um(a) único(a) professor(a), essa é uma outra transição na vida das crianças; às vezes elas fazem a transição dentro da mesma instituição – de um andar para outro, de uma sala de aula para outra –, mas, às vezes, a transição é de uma creche perto de casa para uma escola de Educação Infantil, ou para outra escola que oferece Educação Infantil e Fundamental, onde a criança já vai para um espaço bem maior, mais desafiador.

A mudança de espaços, de situações, é contínua: do 1º para o 2º ciclo; do Ensino Fundamental-Anos Iniciais para o Ensino Fundamental-Anos Finais, momento em que a criança, acostumada com um(a) professor(as), passa a ter vários(as) professores(as), disciplinas, cadernos, provas e trabalhos para fazer, sem, muitas vezes, estar preparada; o que, não raro, costuma ser traumático e culminar na reprovação desse(a) estudante. Semelhante ruptura volta a ocorrer na transição do Ensino Fundamental-Anos Finais para o Ensino Médio, pois, geralmente, os(as) estudantes passam da rede municipal para a estadual. Ainda, para a professora Flores (2021), o processo de transição tem outras relações, como segue:

Então nós temos às vezes dois sistemas operando no município – o municipal e o estadual –, as crianças podem ter feito creche em uma instituição privada, a pré-escola e os anos iniciais numa instituição do município e depois passam para uma instituição estadual, ou vão para a estadual somente no Ensino Médio. Tudo isso são momentos de rupturas, de transições na nossa vida, que os projetos das escolas poderiam priorizar, podendo garantir transições mais seguras, mais bem planejadas, menos traumáticas, mais prazerosas para as crianças.

De acordo com a legislação vigente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b) a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser um processo contínuo, de vivências, de experiências adequadas a cada grupo etário, de modo que garanta às crianças e estudantes transições seguras, saudáveis, prazerosas e significativas.

Assim, a partir do que já foi exposto, nossos diálogos, ao longo dos encontros, foram dando sentido ao que Freire nos convida a refletir: fizemos a denúncia, mas também o anúncio em relação ao processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Há necessidade de darmos sentido à docência para a humanização, para o humano, olhando para seu desenvolvimento, para uma pedagogia da humanidade, de modo que possamos atribuir outros sentidos à nossa docência, em que interações e construções coletivas prevaleçam.

Arroyo (2009, p. 81) salienta que “Em nossa docência aflora nosso compromisso com o destino de seres humanos e da sociedade”, por isso, a importância de refletirmos acerca da sociedade que queremos e do modo como estamos contribuindo com o nosso fazer docente, sobre como a construímos para que faça sentido na vida e com a vida da criança. Com esse olhar humanizador, é possível pensarmos em uma proposta de ensino que contemple e respeite o desenvolvimento integral das crianças. Pensarmos algo com os pares é algo importante e possível, de acordo com o que destacam os docentes em suas falas.

Percebemos, entre os(as) participantes da pesquisa, o cuidado em trabalhar com as crianças de forma prazerosa, respeitando o processo de cada uma, compreendendo-as como produtores(as) de uma cultura própria e atuantes nos espaços. Partindo desse ponto, seguimos para uma discussão mais ampla, em direção a uma construção colaborativa, na qual os(as) professores(as), por meio de questões, foram convidados(as) a iniciar a elaboração de um currículo que promova a mediação entre as etapas de transição, bem como o desenvolvimento dos(as) estudantes, pautado em conhecimentos prévios, que contemplem e respeitem a singularidade, ao mesmo tempo em que promovam a interação entre as diversas culturas e os diferentes contextos.

Para tanto, durante um dos nossos diálogos foram lançadas três questões que visaram refletir sobre:

- a) Como os documentos orientadores da proposta pedagógica do município apresentam e tratam o processo de transição?
- b) De que modo percebemos, vivemos e entendemos as concepções supracitadas no contexto das escolas municipais?
- c) Pensando a criação de uma proposta pedagógica, o que entendemos como essencial quando tratamos de tais concepções?

Segundo os(as) participantes, os documentos orientadores da proposta pedagógica do município entendem as crianças como participantes, de direitos e desejos, que vivem e se desenvolvem por meio de brincadeiras e interações nos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. São seres ativos e criativos que fazem amizades, brincam, desejam, aprendem, observam, experimentam, estabelecem relações e práticas cotidianas, com suas singularidades próprias. Tal definição encontra-se no Documento Orientador Municipal (DOM)¹, (FELIZ, 2019), atualizado a partir dos movimentos da BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação ao segundo questionamento, no contexto escolar, concepções como o respeito à singularidade e à interação entre diferentes culturas e contextos possibilitam ao(à) professor(a) um leque de oportunidades, para além do espaço apenas da sala de aula: desenvolvendo a autonomia e a segurança das crianças, desafiando-as e ampliando as aprendizagens, por meio do contato com a natureza e seus elementos, proporcionando aprendizagens significativas em um ambiente saudável de interações e cuidados.

Em resposta à terceira questão, eles(as) pontuaram que, pensando a criação de uma proposta pedagógica, é essencial que a autonomia e a convivência sejam contempladas com as diferentes culturas e vivências, a fim de que as crianças possam experimentar novas possibilidades, espaços, tempo, vislumbrando-as enquanto seres no presente que vivem a sua infância e constroem a própria história; assim, elas não poderiam ser tratadas como sujeitos obrigados a dar conta de uma listagem de conteúdos e objetivos a serem alcançados.

Na fala dos(as) professores(as), emergiram pontos importantes relacionados ao currículo das crianças e dos(as) estudantes, como, por exemplo, o fato de que ora seu interesse é levado em consideração, ora os conteúdos se sobressaem em detrimento de projetos ou de outras temáticas pré-definidas para serem trabalhadas. Tal alternância não elucida a real intencionalidade pedagógica que deve ser realizada com as crianças e os(as) estudantes, para

¹ Documento elaborado pela Prefeitura Municipal em conjunto com a Secretaria de Educação e Cultura de Feliz.

que ocorra de maneira significativa, a partir do diálogo entre a proposta pedagógica e os conteúdos a serem trabalhados.

O espaço escolar, ao representar um ambiente de ensino e de aprendizagem, também exerce a função de “formador social”, visando à autonomia e ao respeito pelas diferenças; é nesse espaço que se dissipam ou reforçam conceitos. Diante disso, o cuidar e o educar devem ser tratados com responsabilidade e lisura, pois representam um modelo comportamental.

A esse respeito, os(as) professores(as) refletiram acerca de como as legislações apresentam o educar e o cuidar, assim como as interações e brincadeiras. Eles(as) pontuaram que as legislações sobre a Educação Infantil especificam o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas, como um direito assegurado pela CF (1988): em um primeiro momento, cumprindo um papel de assistencialismo; e, posteriormente, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil (BRASIL, 2009a), passando a se integrar à Política Nacional da Educação (BRASIL, 2001) – cuidar e educar.

Contudo, para algumas pessoas ainda há entendimento de que a Educação é apenas destinada ao cuidar no sentido assistencialista, e claro, aqui não anulamos tal ponto, mas não podemos ignorar que há intencionalidades a serem alcançadas e, mesmo dentro da brincadeira, existe uma finalidade, um objetivo, ou seja, há todo um planejamento para o processo de desenvolvimento das crianças.

Em relação às práticas pedagógicas, a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) têm como eixo norteador as interações e as brincadeiras, as quais sempre devem estar voltadas para a parte do brincar, ao mesmo tempo em que contemplam o educar – são situações inseparáveis na Educação Infantil, pois tudo gira em torno do afeto, do carinho, da higienização, da alimentação e do desenvolvimento integral.

Nos documentos que embasam a prática pedagógica Municipal, a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010b) fomentam a constituição dos conceitos acerca da Educação Infantil; é a partir desses documentos que se constitui o DOM (FELIZ, 2019), por meio do qual são especificados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; nesses documentos, estão os direitos de aprendizagem e desenvolvimento junto aos campos de experiência, e, a partir deles, o(a) professor(a) planeja sua prática. Ela deve considerar a criança e ser voltada para interações e brincadeiras, possibilitando práticas significativas, respeitando as especificidades de cada faixa etária, assim como o ritmo de cada uma, trabalhando o educar e o cuidar inseparavelmente.

Os documentos orientadores, portanto, servem como ponto de partida para a constituição de documentos específicos de cada espaço educacional, sendo a seleção e a adaptação das práticas pedagógicas efetuadas mediante a discussão dos(as) professores(as) de cada rede; denotamos, portanto, uma docência com responsabilidade compartilhada, uma vez que o compartilhar entre os pares é promovido em prol da construção de uma base curricular voltada à realidade de cada contexto escolar.

Em relação ao planejamento pedagógico de cada etapa/escola entre os pares, os(as) participantes relataram que nenhuma das escolas impõe um(a) autor(a) ou estrutura, deixando-os(as) livres para escolherem. Desse modo, acreditam que as formações realizadas ao longo dos anos compõem a proposta pedagógica trabalhada em sala de aula. Para eles(as), não é possível distinguirem quais são as pedagogias da BNCC e da rede; o que talvez mais se aproxime seja o Projeto Político Pedagógico (PPP) que trata especificamente da particularidade de cada escola. Assim, o PPP é o que mais se aproxima e, ao mesmo tempo, individualiza, uma vez que não trabalha em rede.

É interessante refletirmos sobre a rede, porque os apontamentos que surgem podem ser evidenciados enquanto ideia para esse contexto, nesse movimento de uma proposta pedagógica e, depois, dentro das suas singularidades e de seus contextos, os PPPs ou regimentos. Em relação a esses documentos orientadores, há municípios que os têm juntos; outros, separados, dependendo das necessidades de cada um. Nessa percepção, entram as questões das etapas. Tudo isso é muito relativo e, nesse sentido, defendemos que propostas orientadoras, em nível de rede, precisam ser construídas com todos(as), pois, em conjunto, é possível visualizarmos os pontos do que é possível trazer para a proposta e que contemple, também, a realidade.

Nessa perspectiva, outra pergunta desafiadora versa sobre os conceitos de infância e de criança apresentados atualmente na legislação. Assim, foi questionado aos(as) professores(as) se os documentos municipais traziam as concepções de criança, infância e culturas infantis, tendo em vista que, no momento em que entendemos tais conceitos, automaticamente, passamos a atuar de outra forma. Isso, porque existe um jeito de ser e estar professor(a), e se acreditamos que as crianças têm que aprender logo cedo a escrever e a ler, isso irá orientar nossa prática.

Ao pensarmos na criança(s) e na infância(s), nosso modo de ser e agir muda, por isso, é a partir desses entendimentos que temos clareza da intencionalidade pedagógica; porque quando temos uma identidade do que quer dizer criança e infância para um município, para

uma instituição escolar, as nossas propostas pedagógicas também perpassam questões como a obrigatoriedade dos 4 e 5 anos para essas crianças.

De modo geral, fica evidente que os conceitos acerca de criança(s) e infância(s) não são plenamente contemplados pelos documentos orientadores das escolas, tampouco compreendidos pelo(as) professor(as).

Quanto às práticas pedagógicas realizadas no município, o grupo fez uma seleção, a partir da realidade de cada contexto escolar, sendo relatadas práticas que possibilitam a construção de conhecimentos, por meio de atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras e interações entre as crianças e os adultos. Trata-se, portanto, de práticas pedagógicas voltadas para interações e brincadeiras; sendo que parte da Educação Infantil, conforme colocado no Documento Orientador Municipal (FELIZ, 2019), é sempre voltada para a interação entre as crianças, partindo do cuidar e do educar; denotando preocupação em promover uma educação participativa que contemple, ao mesmo tempo, a especificidade de cada criança.

A respeito da aprendizagem significativa, nos foi relatado que tal prática consiste em, por meio de uma atividade, ampliarmos as mais diversas descobertas, pois se trata de um aprendizado que vai ficar marcado para as crianças, que não vão esquecer-lo por ter sido significativo para elas. Para que isso ocorra, é importante deixarmos que os pequenos e as pequenas mostrem o caminho, ainda que o(a) professor(a) tenha uma intencionalidade nesse processo; são eles(as) que vão mostrar por qual caminho serão desenvolvidos e atingidos os objetivos da aprendizagem. Ou seja, é imperativo buscar suprir as necessidades das crianças, atendendo seus desejos. De acordo com os(as) professores(as), a criança não é feita de “caixinhas”, pois está em constante movimento de construção, cada ação leva a uma reação e, desse modo, desencadeia-se toda uma construção de significados.

Os(as) professores(as) relataram que acreditam em uma aprendizagem significativa que parta da teoria para a prática, tendo em vista que uma depende da outra para se completarem; logo, é preciso darmos às crianças liberdade para descobrirem e explorarem os espaços e modos de aprender e de se expressar; assim, constroem sua autonomia. Da mesma forma, compartilharmos ideias, ações e práticas entre os professores(as) é importante, pois o fazer pedagógico, assim, se torna produtivo, ao proporcionarmos descobertas sobre diferentes metodologias, sendo a interação fundamental nesse processo.

As costuras apontadas pelo grupo evidenciaram a questão da concepção de infância(s), criança(s) e culturas; se nós temos crianças, elas precisam ter infâncias – aquelas que são suas por direito. Desse modo, vamos possibilitar – a partir do educar, do cuidar, das interações e brincadeiras –, as aprendizagens significativas. Essa costura é algo simples – mas diferente de

simplório –, pois o valor está no processo, não no “produto” final, exatamente, porque não estamos falando apenas de um processo final, mas também de um percurso significativo, ou seja, daquilo que vai fazer sentido e será sempre lembrado.

Outro ponto importante é que, ao percebermos uma necessidade que pode se encaixar em uma intencionalidade, não devemos aguardar até o dia da brincadeira para aplicar aquilo que pretendemos trabalhar. É imperativo respeitarmos o tempo de aprender das crianças, considerando que elas também precisam viver cada momento a partir do cotidiano, da vida diária.

A formação precisa promover compartilhamento, momento em que possamos pedir e oferecer ajuda, uma vez que são perguntas e pedidos que só podem ser feitos em grupos de estudo. Nesse sentido, certamente, o investimento no(a) professor(a) é fundamental. A educação não é romântica, portanto, não adianta romantizá-la, nós a vivenciamos e sabemos o que ela significa, vivemos a pedagogia do dia a dia e das experiências. Desta forma, o compartilhar torna-se proveitoso, pois não se trata de apontarmos o certo ou o errado, mas de uma produção de questões possíveis.

A autonomia é fundamental para a prática docente, mas, para isso, requer autoridade acerca daquilo que é preciso saber e fazer. Segundo os(as) professores(as), não é possível trabalharmos nos sentindo presos(as), porque isso limita e desorienta; por outro lado, ao termos liberdade, abre-se um leque de possibilidades, ilimitando o fazer pedagógico, tornando o(a) professor(a) mobilizado, estimulado(a) e comprometido(a).

A liberdade pedagógica, contudo, está fortemente atrelada à gestão, não apenas à educacional, mas à governamental, uma vez que as orientações e ações (políticas públicas) são da alçada administrativa; desse modo, com as trocas de governo, as lideranças políticas, muitas vezes, mudam suas concepções de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, os meios (métodos) passam por frequentes transformações, gerando insegurança e rupturas no processo de desenvolvimento educacional.

Entre os pontos gerados por essas mudanças, os códigos relacionados às competências e habilidades trabalhadas com os(as) estudantes têm suscitado muitas discussões, uma vez que alegam se sentirem mais livres, apontando o que trabalharam, sem se prenderem aos códigos, por exemplo, da BNCC (BRASIL, 2017). Um exemplo disso pode ser relacionado às questões de cidadania que precisam ser encaixadas dentro do plano e, para isso, é necessário colocarmos mais de uma habilidade, porque somente o código não dá conta, ou nem se encontra.

Todas essas discussões, ponderações a respeito do fazer pedagógico, do que é melhor e mais produtivo para as crianças, dentro de uma concepção de ensino e aprendizagem, só é possível mediante profissionais devidamente preparados. Logo, se não temos uma formação *de e com* professores(as), não temos concepções de infâncias, crianças, culturas, aprendizagem significativa, assim como discussões em torno do que compreende o cuidar e o educar, bem como as interações e as brincadeiras, ou seja, questões educacionais.

Em virtude disso, é fundamental estarmos atento(a) de como é organizada a formação *com* professores(as) das redes municipais, em relação ao que diz a legislação desses locais, pois é primordial termos um documento orientador também nesse sentido.

Além do mais, em relação à questão da realidade e do comprometimento, há uma importante reflexão acerca dos termos “tio” e “tia”, usados para se referir a professores e professoras, deslocando-se do sentido pejorativo que essa palavra possa ter (FREIRE,1997). Se fôssemos apenas tios e tias das crianças, nessa concepção de sociedade, certamente, não daríamos conta de atendê-las de maneira adequada, pois não teríamos a noção de responsabilidade e de autonomia inerente ao nosso fazer pedagógico, tendo em vista que ser e estar professor e professora requer estudos permanentes.

Mediante as colocações do grupo, novas discussões e possibilidades surgiram: O que vamos construir? O que queremos? Nesse sentido, almejamos uma proposta que promova um diálogo pedagógico entre os(as) profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que contemple as demandas inquietantes da atualidade. Para tanto, é preciso entendermos acerca dos(as) estudantes atendidos(as) para, a partir de então, planejarmos estratégias e intervenções que, de fato, promovam aprendizagem significativa.

O espaço escolar tem um papel imprescindível na vida das/*com* as crianças e, conseqüentemente, na sociedade. Não nos referimos apenas ao processo de ensino e de aprendizagem, mas, sim, a sua formação integral, intelectual, cognitiva e social. A pandemia evidenciou essa importância, a instituição escolar não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas, também, de formação crítica e integral dos integrantes da nossa sociedade. Por isso, acreditamos que a educação tem importância desde os primeiros anos de vida, pois nos espaços de Educação Infantil não estamos visando apenas e somente aprendizagens e atividades dirigidas, mas o direito das crianças a um lugar de convívio social, de interação e estrutura mínima para a sua formação integral.

Segundo os(as) professores(as), primeiramente, é importante considerarmos a criança na sua totalidade, sendo ela a protagonista da construção de seu próprio conhecimento e o(a) docente o(a) mediador(a) de propostas e práticas significativas. Além do que, isso também

está relacionado à realidade de cada estudante, logo, o que é feito em cada espaço escolar ou com uma turma pode não ser possível em outra, pois tudo depende do contexto em que se encontram.

A seguir, elencamos alguns pontos que chamamos de Considerações Finais, pois entendemos o processo de modo que não há um término. Acabamos apenas na intencionalidade desse percurso que há necessidade de ter um fim para que novos caminhos possam ser seguidos a partir daquilo que com o tempo possamos ver e ressignificar. Pois, novas ou outras demandas, necessidades e interesses estão por vir/acontecer!



CAPÍTULO 6

Considerações finais



O trabalho pedagógico na unidade de Educação Infantil, em um mundo em que a reprodução em massa sufoca o olhar das pessoas e apaga singularidades, deve voltar-se para uma sensibilidade que valoriza o ato criador e a construção pelas crianças de respostas singulares, garantindo-lhes a participação em diversificadas experiências (BRASIL, 2009a, p. 9).



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou (ROSA, 1976, p. 20).

Após as análises apresentadas no capítulo anterior, faz-se necessário evidenciarmos e pontuarmos algumas considerações da pesquisa desenvolvida. Contudo, é importante ressaltarmos que o que foi explorado até aqui não encerra o assunto, ao contrário, abre para novas questões, reflexões e possibilidades de outras investigações em relação à temática apresentada. Inclusive, a nossa pesquisa tem por objetivo despertar a reflexão sobre a necessidade de problematizarmos os processos de transição na educação, considerando-a como um processo e entendendo que somos seres inacabados(as), que sempre seguiremos com novas perguntas mobilizadoras e possíveis novas respostas, numa lógica permanente/contínua.

É importante pontuar aqui a relevância da temática pesquisada, tendo em vista ser esta uma discussão ainda incipiente nas pesquisas em educação, como apontado pela revisão bibliográfica, que indicou que há poucas investigações realizadas no contexto brasileiro, apesar do desafio ter sido identificado há muitos anos com a construção da pré-escola. Além disso, é possível que muitas redes públicas de educação, a exemplo da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, não tenham construído, por fatores diversos, propostas de/com formação docente e/ou propostas pedagógicas na perspectiva de considerar a transição entre a Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Ainda vale ressaltar que percebemos nosso objeto de estudo como significativo, justamente pela ausência de importância dada ao tema pelos adultos e instituições e, por isso, destacamos uma necessidade de usarmos lentes que visibilizem a sensibilidade das crianças, bem como a dos seus familiares para trilharmos uma nova trajetória.

A composição do grupo de(com) formação com professores(as) da Rede Municipal de Educação de Feliz/RS, na perspectiva dos Círculos de Cultura proporcionou um momento muito enriquecedor de diálogo, problematizações e levantamento de pautas a serem discutidas na perspectiva de pensarmos o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com a intencionalidade de compreendermos como ocorre na *práxis* docente a relação do tema da transição na interlocução entre a organização dos tempos, espaços e nas concepções sobre crianças, infâncias, entre outros pontos.

Ao longo da construção desta pesquisa, tivemos que mudar nossa rota de percurso algumas vezes, principalmente em decorrência do isolamento social imposto pela pandemia. Iniciamos, junto ao grupo docente, a construção desse estudo, no entanto, em meio ao cenário pandêmico, as escolas (rede municipal) voltaram a atuar de forma híbrida/escalonada; com isso, alguns desafios se acentuaram, o que não impediu que seguíssemos com a intencionalidade primeira. Assim, outras estratégias foram necessárias para esta realização, que pouco a pouco foi se tornando, também, um processo de formação, cujos resultados se materializam não apenas na construção de nossa escrita, mas, sobretudo, com efeitos imensuráveis e possibilidades diversas que podem se configurar pelos(as) professores(as) participantes do grupo em seus locais de trabalho.

Durante o processo de nossa investigação junto ao grupo, foi ficando clara a necessidade de levantar e trabalhar pontos de tensão que geravam o diálogo no círculo, fazendo com que ideias sobre como vermos caminhos para essas questões fossem emergindo naturalmente em forma de uma construção coletiva.

Nossa tese foi tomando novos rumos, pois a pesquisa semiestruturada, por vezes, ocorreu de forma contrária, já que os textos disponibilizados aos professores(as), foram mais de debates do que formativos, e com eles pudemos observar o desconhecimento acerca da temática transição, de modo a evidenciar o que próprio círculo de cultura possibilitou, pois, nas falas, nos diálogos, ocorreu o processo de reelaboração do diálogo.

Por outro lado, a partir das discussões levantadas no grupo foi possível percebermos o quanto a ideia de infância(s) é um conceito em disputa, e o quanto isso está imbricado nas práticas e ações adotadas em sala de aula, evidenciando a importância dos estudos sobre infância(s) não somente na formação inicial, mas, acima de tudo, na formação continuada de professores(as). Entendermos a criança como sujeito de direitos, como participantes e construtores(as) das políticas que dizem respeito a elas ainda é um desafio para as políticas públicas e para as práticas educativas em nossos dias.

Deste modo, salientamos que o processo de transição é negligenciado em detrimento de percursos sistematizados e sem protagonismos e participação das crianças para as avaliações e aceleração de conteúdos sem considerar tempos, espaços das crianças. Pois, a partir dos diálogos com o grupo, fica evidente que não há uma ideia de *continuum* do trabalho pedagógico de uma etapa para outra, gerando desarticulações e certa pressa em “dar conta” de conteúdos existentes na legislação vigente. Desconsiderando contextos e realidades em que as crianças estão inseridas.

Nessa perspectiva, vários são os pontos que podem impactar em relação à transição. Dentre eles: a avaliação das crianças já no 2º ano – avaliação em larga escala – interpretações diversas em relação ao que é especificidade de cada etapa; aligeiramento da escolarização das crianças na perspectiva do olhar adultocêntrico; continuidades e descontinuidades como potencialidades de aprendizagens; reprodução de um ensino apenas na ótica do conteúdo, não na relação de aprendizagens, conhecimentos e saberes; a busca por métodos que validam a memorização das crianças, como meras reprodutoras de saberes; as especificidades da Educação Infantil não presente no Ensino Fundamental, como, por exemplo, as interações e brincadeiras, como evidencia o documento de ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental.

Validando o que apontam as DCNEI (BRASIL, 2009a), de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), para que as crianças superem com sucesso os desafios possíveis da transição entre uma etapa e outra da educação, é indispensável que esse processo seja devidamente planejado pelo espaço escolar e o sistema educacional, havendo um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, objetivando a continuidade das aprendizagens, o acolhimento afetivo, evitando a ruptura do trabalho pedagógico.

Desse modo, a defesa feita é que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental-Anos Iniciais deve ser pautada em um processo dialógico entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo (crianças, familiares, professores(as), espaços escolares, gestores(as) dos sistemas de ensino) e, em especial, entre os(as) professores(as) dessas duas etapas da Educação Básica, em uma perspectiva de/e com responsabilidade compartilhada; ou na fala de João Formosinho (2016, p. 99), “as pedagogias participativas”, ou seja, do individual para o coletivo, do singular para o plural. Potencializando, assim, relações de articulações de forma integral.

Assim, observamos que há questões anteriores que são de suma importância para que o caminho – processo de transição – seja percorrido, incluindo uma ideia de continuidade e descontinuidade entre etapas, pois hoje as preocupações acabam sendo discutidas apenas a partir da perspectiva de questões burocráticas, números, olhar adultocêntrico e não, necessariamente, em relação ao que realmente é fundamental: o desenvolvimento integral de cada criança independentemente do contexto escolar que frequenta.

Ao realizarmos o processo de reflexão acerca *das* e *nas* transições, no percurso escolar, e pensarmos sobre a ideia de *continuum* entre as etapas, isso seria um resposta que integraria a Educação Básica, através de normativas que tivessem foco nas crianças.

E, podemos constatar que a ausência da transição nas propostas pedagógicas é o reflexo de não termos esse tema presente na formação inicial.

Projetos Políticos Pedagógicos como relação entre as instituições educativas, são elementos centrais para pensarmos as articulações entre os processos, ou seja, para as transições entre as etapas, há necessidade de termos orientações nos PPP, para que estas fossem norteadoras da atuação de todas as pessoas envolvidas, evidenciando, inclusive, o papel da formação continuada, ao longo da vida. Uma vez que é a formação continuada que articula pessoas em torno de uma proposta de uma dada instituição, pois uma formação inicial não, necessariamente, ocorre em processo de práticas. Portanto, percursos de transições são fundamentais, e, na atualidade, há orientação na legislação vigente, BNCC (BRASIL, 2017) na formação inicial, mas há, ainda, a necessidade de considerarmos na formação continuada tal processo, o das articulações entre etapas.

Pois, hoje, temos na legislação vigente, a importância da articulação da Educação Infantil entre o Ensino Fundamental, mas, para tanto, é importante que seja dialogado, planejado e construído, como alvo da formação continuada, para que o coletivo de cada instituição ou ciclo formativo continuado, a partir de cada realidade e de suas demandas, ao nos colocarmos no coletivo, a fim de atendermos tal necessidade formativa em relação a esse tema – demanda formativa a partir da realidade –, ou seja, parte da nossa necessidade qualificarmos o processo das transições.

Nesse sentido, há a importância da instrumentalização pedagógica das coordenações de cada etapa, bem como, das articulações entre elas, pois urge a necessidade desse diálogo entre as pessoas responsáveis pela coordenação pedagógica das diferentes etapas, para que ocorra esse momento e para pensarmos as várias transições entre as instituições, pois temos as transições que são entre as etapas, entre parte das etapas e *intra* estas partes. Na Educação Infantil, temos, por exemplo, 0 a 3 anos e 4 e 5 anos, ou outros modos de organização de grupo a depender de cada instituição. Então, as transições podem se multiplicar, não estão apenas ali naquele momento que está apresentado. Daí a importância de pensarmos em transições de um ano para o outro, pois elas também existem, não apenas só nas etapas e no Ensino Fundamental.

Deste modo, é importante olharmos não apenas para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, mas olharmos para este primeiro ciclo, valorizarmos o conteúdo que foi construído lá em 2006, quando houve a mudança legal do Ensino Fundamental, com o ingresso para 6 anos e os 9 anos de duração. Os documentos falam de um ciclo de alfabetização, que é algo que foi pouco compreendido ou reconhecido, pouco trabalhado, e

que há necessidade de investirmos mais em termos de compreensão “do que seria esse primeiro ciclo?”, pois ele é uma parte dos Anos Iniciais, 1º, 2º e 3º e temos a promoção contínua do 1º para o 2º ano. Então, só dentro desse primeiro ciclo já temos muitas transições e articulações!

Assim, há a necessidade de, conceitualmente, pensarmos articulações necessárias, pois as articulações nos dão um espaço-tempo maior para que possamos garantir aquilo que é necessário, já que, na nossa sociedade, o conceito de transição opera muito em uma ideia de finitude, ou seja, a ideia de que terminou a Educação Infantil, passou para o Ensino Fundamental – faz uma transição –, ela é uma transição, entre as etapas da Educação Básica, mas, para cada participante/criança essa transição leva um tempo que não conhecemos, uma vez que, uma coisa são as transições da forma que nós a organizamos, do ponto de vista da organização escolar, outra são as transições vividas pelas crianças, já que cada uma vai viver a *sua* transição de uma maneira particular. Então, pensarmos na perspectiva da articulação pode ser uma saída interessante, ao considerarmos o contexto da casa para instituição, as transições nas instituições, assim como, os pontos de transições dentro das instituições, nas diferentes etapas da Educação Básica, dentro da subetapa da Educação Básica, dentro de cada uma delas e, ainda, do Ensino Fundamental; esses outros recortes que temos do Ensino Fundamental. Dessa forma, as articulações e fortalecimentos são fundamentais para pensarmos transições, não uma transição dada, acabada, mas se complexificarmos um pouco o conceito de transição, e não apenas observá-lo de uma maneira tão linear, como uma simples passagem dos anos do calendário civil.

O art. 8º, da Minuta Resolução das Diretrizes para as transições *nas* e *entre* as etapas e as modalidades da Educação Municipal de Ensino de Porto Alegre (CME, 2022, p. 4), nos traz a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como, as transições que estão subdivididas a partir das etapas. Destacando a relevância de pensarmos nas articulações que são comuns *entre* as etapas e *nas* específicas, valorizando, assim, o contínuo, a integralidade do processo vivido pelos(as) participantes ao longo da Educação Básica. Assim como, as articulações no compartilhamento de informações entre as etapas, evidências para a formação continuada, articulação de processos para que se apresentem mais efetivos em cada espaço, uma vez que a articulação é muito mais do que a transição.

Mediante essas constatações, pensamos conjuntamente que precisamos de uma proposta que tenha ambientes aconchegantes, seguros, que valorize e amplie as leituras de mundo e, principalmente, que considere crianças como parte desse processo, pois fica evidente que o foco do Ensino Fundamental das redes de educação, na atualidade, tem sido o

da leitura e o da escrita desenvolvida em sala de aula, de modo a darmos conta de uma lista de conteúdos, sem sequer evidenciarmos e possibilitarmos meios de aprendizagens significativas. Nessa etapa, as interações e brincadeiras, que antes eram os eixos centrais da Educação Infantil, agora estão mais relacionadas ao tempo do recreio, aos momentos de educação física, quando algum(a) docente deixa as crianças brincarem em um momento da aula, ou, ainda, ao final do horário, antes de terminar o período. Vale destacarmos o que a diretriz da Educação Básica, bem como nos traz as DCNEI (BRASIL, 2009a), no art. 11º, para o qual é necessário resguardarmos a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil no momento de transição entre essas duas etapas, sem, no entanto, anteciparmos os conteúdos do Ensino Fundamental na Educação Infantil.

Percebemos, ao longo das conversas e nas narrativas para este estudo, que as crianças, enquanto ainda estavam na Educação Infantil, demonstravam o desejo de adentrar no Ensino Fundamental, o que não pode ser considerado como uma justificativa para sua antecipação de conteúdos. Embora na Educação Infantil as crianças estejam em processo de imersão na cultura letrada, isso não consiste na exigência de conhecimentos relativos às letras e às palavras, mas num processo de aprendizagens de contato com leitura, livros, escritas, forma de vivências e experiências significativas, para que assim possam ir construindo tal base com significado para as demais etapas do percurso educacional.

Desta forma, é fundamental refletirmos sobre os processos de alfabetização e letramento, conforme apontados por Barbosa e Delgado (2012), bem como sobre a importância de valorizarmos as diversas singularidades, contextos, possibilidades de interações com diversas formas de linguagens, expressões, de modo que esse processo de transição, não ocorra demarcado com as diferenças de relações, como tempo menor de brincadeiras, adestramento de corpos, emparedamento, fazendo prevalecer o acolhimento, a interação, a afetividade, o gosto pela leitura, entre outras possibilidades.

É importante também considerarmos as diferenças espaciais entre a EI e EF, pois, em sua maioria, costumam ser espaços muito diferentes para cada uma das etapas, o que, de certa forma, torna desafiadora a transição entre uma etapa e outra. Embora haja necessidades e singularidades únicas para atendermos as demandas das crianças, em especial as de seis anos que já estão no espaço educacional do Ensino Fundamental, há de considerarmos que ainda são crianças pequenas. A esse respeito, Bronfenbrenner (1996) destaca que algumas condições do ambiente da sala de aula podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento, afirmando que a união de pouca possibilidade de interação entre elas e o(a) docente, pouca variedade de atividades, ambiente restritivo à locomoção e com poucos objetos para usarem

em situações espontâneas, entre outros, caracteriza um espaço apático e refratário ao desenvolvimento infantil.

Assim, segundo o mesmo autor, para potencializarmos tais espaços, é necessário organizarmos um ambiente físico e social que permita e mobilize “a pessoa desenvolvete a engajar-se em atividades molares, padrões de interação recíprocas e relacionamentos” (BROFENBRENNER, 1996, p. 197), ou seja, de forma processual e com os(as) docentes que estão junto ao processo. Isso, porque o brincar, ao que parece, tem sido uma das menores realizações das crianças que estão no Ensino Fundamental e o que elas desejam realizar quando estão nessa etapa. Percebemos um distanciamento entre o estudar e o brincar, ocorrendo com isso, um corte entre ser criança e ser estudante. Nessa direção, o que prevalece é uma definição de que ser criança está relacionado ao brincar, ao ser livre, a ter tempo e menor controle, apesar de conceberem que vivem no mundo com regras; ser aluno consiste em “ser estudante (aquele que estuda) ou aprendiz (aquele que aprende)” (GIMENO-SÁCRISTAN, 2005, p. 125).

Mediante estas observações, é possível verificarmos que há diversas descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, alterações nos espaços, nos tempos, nos currículos, nas relações, nas funções. Por isso, observamos como necessário entendermos e atendermos às crianças, às infâncias e a toda peculiaridade que delas são oriundas, assim como agirmos no intuito da continuidade da infância em sentido prazeroso em todo o seu processo de escolarização.

Os desencontros referentes à ampliação do Ensino Fundamental caracterizam-se como um ponto importante a ser repensado, pois acabam influenciando o desenvolvimento das crianças, uma vez que, conforme Bronfenbrenner (1996, p. 167) destaca, o potencial de desenvolvimento aumenta na extensão em que “antes de cada entrada num novo ambiente [...] a pessoa e os membros de ambos os ambientes envolvidos dispõem de informações, conselhos e experiências relevantes para transição iminente”.

Deste modo, fica evidente que a ampliação do Ensino Fundamental ocorreu sem a organização necessária, sem uma proposta pedagógica pensada e construída para atender tal ampliação. Com esse corte brusco entre as etapas, as crianças, de forma aligeirada, passam a ser estudantes, sem a necessária ressignificação e olhares aos processos. Nesse sentido, seria imprescindível que houvesse uma conexão entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, de modo que discutíssemos e realizássemos propostas capazes de serem construídas com as crianças e com os(as) estudantes. As transições poderiam ser menos desafiadoras se os espaços escolares pudessem manter uma maior proximidade entre as etapas, possibilitando a

integração entre as equipes que compõem o corpo docente dos espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Desta forma, as discussões propostas pelo grupo formativo evidenciaram a importância do diálogo entre os agentes que atuam nessas duas etapas da educação, pois, por meio desses momentos formativos que tivemos, foi possível não somente o compartilhar de ideias e experiências, mas a construção coletiva de estratégias pedagógicas de intervenção.

Nesse percurso de construção coletiva – perguntas lançadas na pesquisa, bem como suas contribuições para o conhecimento na área –, nos defrontamos com o fato de que não há diálogo entre os(as) professores(as) a respeito de uma etapa a outra, bem como fica evidente a falta de participação familiar, tampouco formação específica ou conhecimento na perspectiva da transição. Ainda que ocorram pesquisas em relação à temática, algumas questões ficaram no horizonte, e novos temas foram surgindo no processo investigativo. A intencionalidade não foi obtermos respostas pontuais, afinal, como temos discorrido, a educação é um processo, algo que nos mobiliza diariamente e, assim, seguimos em constante construção.

Os encontros também nos mostraram que há certo distanciamento entre os(as) profissionais de uma etapa e outra, um certo estranhamento do que é realizado entre elas, tanto que muitos professores(as) relataram não terem participado de momentos de diálogo com a perspectiva que estava sendo proposta. Deste modo, a disponibilidade e abertura da Secretaria Municipal de Educação de Feliz/RS, constitui-se como um fator fundamental para fazermos acontecer esse momento de discussão e reflexão dentro da rede de ensino. Com isso, na fala dos(as) docentes, verificamos a necessidade de realizarmos momentos e construções coletivas.

A investigação de nossa tese também evidencia que o Ensino Fundamental precisa ser considerado uma etapa de continuidade de aprendizagens, com significado para o processo de travessia, sem que haja um corte brusco de uma etapa para outra. Evidentemente, os dados aqui apresentados não são o todo da complexidade que existe em relação ao tema, mas possibilitam ampliar nossos repertórios e visualizar caminhos possíveis de construções com os pares. O estudo em questão, nesse sentido, problematiza a ampliação do Ensino Fundamental sem a elaboração de uma proposta para recebermos crianças e estudantes, mas tão somente com o acréscimo de um ano a mais, havendo aí um desencontro entre a política educacional e os aportes disponibilizados aos docentes e responsáveis.

Nesse processo da nossa pesquisa, ficam evidentes as mudanças realizadas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, de forma acelerada, evidenciadas na organização dos tempos, espaços e práticas pedagógicas. Destacamos, com isso, a importância de

estratégias pedagógicas e de vinculação entre uma etapa e outra para que sejam garantidas continuidades de aprendizagens no processo de transição entre esses espaços.

Nosso trabalho contribui também para uma reflexão sobre o tempo de brincar e o lugar da ludicidade nos espaços escolares, como possibilidade de aprendizagens significativas, pois estar no Ensino Fundamental não implica o abandono das especificidades que compõem a etapa da Educação Infantil.

Dessa forma, nosso estudo possibilita ampliar repertórios, ver com outras lentes as crianças que estão nos ambientes escolares, sugerindo uma nova forma de concebê-las, entendendo que ser estudante não elimina as peculiaridades das infâncias. Seguir essa concepção permite ao(à) docente compreender que as crianças são ativas, produtoras de culturas, possuem opiniões próprias, são atores sociais e, portanto, devem ser respeitadas.

Nossa tese tem a intencionalidade de, enquanto material científico, exercer sua função social, elencar novas informações, de modo que sejam pensadas políticas públicas para a educação, dados os indicativos de como o processo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental vem ocorrendo. Várias questões, precisam ser repensadas, construídas *com* professores e professoras e, principalmente *com* as crianças, validando o desenvolvimento infantil. Por motivos da pandemia Covid-19, conforme já referido, o presente estudo não pode contemplar a observação e/ou vivências das/*com* crianças que estavam passando por esse processo de transição. Apesar da contribuição dos(as) profissionais que atuam nessas etapas, a construção *com* crianças é bastante importante, ficando aqui um campo de possibilidades de investigação ainda a ser explorado.

Nesse sentido, nossa investigação apresenta limitações, devido à amplitude da temática e da complexidade dos espaços educativos, afinal não há como abranger, de forma ordenada e aprofundada, todas as questões que perpassam os espaços escolares estudados, sendo necessária a opção por alguns pontos para dialogar. Além disso, nosso estudo foi realizado em uma rede específica, evidenciando aspectos de uma realidade que não necessariamente representa o todo da Educação Básica no Brasil, mas que, por meio dela, podemos pensar em construções possíveis.

Entretanto, as diversas reflexões aqui apresentadas nos ajudam a ampliar o conhecimento em relação ao momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. E sugerimos pesquisas futuras em relação ao assunto, ampliando os conhecimentos da área, propiciando contribuições que visem melhorias para a educação e para a vida das crianças.

A investigação oferece, portanto, algumas contribuições para a Educação Escolar, abrindo novas questões, as quais podem ser buscadas como meio de construção de conhecimentos com os docentes, considerando que pesquisar é isso: a construção de novos caminhos, uma vez que a educação é um processo, novas demandas surgem ao longo desse caminho.

Nessa lógica, identificamos a importância da formação docente, possibilitando experiências e vivências significativas aos pequenos e pequenas. Isso porque o trabalho docente requer um continuado processo de construção conjunta de(*com*) formação dos(as) pares envolvidos, possibilidades pedagógicas e metodológicas em busca de uma qualidade social da educação.

As reflexões e análises que tecemos ao longo desta escrita nos possibilitaram compreender a realidade escolar da educação municipal de Feliz/RS, nos permitindo elaborar alguns achados ao longo do processo. Estes achados têm por intencionalidade contribuir para o fazer docente dos(as) profissionais que trabalham com Educação Infantil e Ensino Fundamental, respectivamente, período que contempla a transição de uma etapa à outra.

Dentre eles, pensar em espaços institucionais¹ que proporcionem aos(as) professores(as) que trabalham em ambas as etapas o diálogo com vistas à sistematização de experiências e ao estudo das peculiaridades do desenvolvimento infantil das crianças participantes das etapas de transição. Para que isso possibilite o conhecimento e a interação entre os(as) professores(as) envolvidos(as) nas duas etapas de ensino, acerca da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (da Educação Infantil e também do Ensino Fundamental) (BRASIL, 2009a).

Pois, ter docentes identificados(as) e qualificados(as) com ambas as etapas – profissionais, preparados(as) e que se identifiquem em trabalhar nas turmas de pré-escola, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental – preferencialmente com ingresso via concurso público, tendo em vista a permanência na escola, em turno integral –, pois isso faria com que tivéssemos meios de proporcionar transições de modo singular.

Bem como, a partir dos espaços institucionais, realizarmos diálogos com as crianças dos Anos Iniciais, a fim de obtermos relatos de suas experiências em torno da transição vivida entre as duas etapas. Para que possamos organizar os espaços da escola para que as crianças envolvidas nas duas etapas possam usufruir dos mesmos espaços, por meio de pequenos projetos coletivos, mesmo quando não ocorram no mesmo ambiente a Educação Infantil e o

¹ Esse espaço é imaginado por nós a partir da perspectiva da profissionalização e fazemos uso dele como alternativa ao termo “formação continuada”.

Ensino Fundamental. Com isso, observarmos os momentos diários das crianças até os dez anos de idade para a prática do brincar livre, ou seja, lugar e tempos para o desenvolvimento do protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, instituímos um programa com foco na leitura e na escrita para as crianças do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, contemplando todos e todas, e essa construção com as crianças e estudantes, espaços realizados com eles(as).

Sendo assim, uma possibilidade que vise incluímos formações abertas para os familiares, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento da criança, bem como espaço para compartilharmos livros na ideia de uma biblioteca itinerante para circulação entre as etapas e contextos familiares.

Com isso, momentos entre as crianças das etapas – em que apresentem e contem como é a escola que estão; narrem suas vivências para as crianças da Educação Infantil e que as reuniões pedagógicas também possam acontecer com os familiares em relação ao processo de transição, mais de uma ao longo do ano, para que ocorram vivências planejadas para os familiares da vida cotidiana das crianças.

Não temos por intencionalidade formação para receitas, respostas, mas para construções, reflexões/entendimento em relação aos documentos com os pares. Em que a proposta pedagógica seja pautada na metodologia de projetos, em que crianças e estudantes tenham espaços para o protagonismo e, com isso, possibilitem a aprendizagem significativa.

Portanto, é importante o planejamento pré-ano letivo e com isso, grupos de estudos, são fundamentais, pois há necessidade de conhecer os documentos, saber o que queremos realmente, o que diferencia a educação da rede, o que pretendemos. Construímos o que for possível de realizar, planejamento coletivo, planejamento com tempo de qualidade, não apenas só denunciarmos, mas anunciarmos – concretizarmos de fato uma proposta possível entre as etapas. Uma possibilidade seria, uma vez por mês, construirmos em torno de uma ideia, um grupo de estudo, um planejamento coletivo, pois assim conseguiríamos entender a realidade de cada um(a). Isso é uma aprendizagem significativa, inclusive para nós, uma forma de estarmos aprendendo entre os pares, ouvindo uns/umas aos(as) outros(as).

É preciso, portanto, pensarmos em uma proposta que equilibre a quantidade e a qualidade, criarmos e transformarmos sentidos, deixarmos que a criança possa desfrutar da sua infância e ser naturalmente criança. Percebemos que para uma proposta de/com formação docente para a transição da Educação Infantil entre o Ensino Fundamental – 1º ciclo, para ser aplicada na Rede Municipal de Feliz/RS, é preciso considerarmos alguns aspectos fundamentais: currículos das crianças e dos(as) estudantes e planejamento pedagógico de cada

etapa/escola. Além disso, no decorrer das ações, o grupo manifestou a importância de momentos para o diálogo, tendo em vista que não é possível percebermos o todo entre as etapas do processo de transição sem compartilharmos entre as diferentes fases; logo, é primordial analisarmos como poderia ser articulada a passagem entre os(as) docentes.

Compartilharmos conhecimento e experiências entre os(as) envolvidos(as) no contexto escolar é primordial para o bem-fazer pedagógico e para a construção de um projeto acolhedor e democrático, em que as vozes de todos e todas sejam considerados(as), desde a das senhoras da cozinha e da limpeza. Para isso, temos que renovar nossas práticas constantemente, pois a busca da qualidade é um caminho sem fim; e, numa perspectiva de gestão democrática – que implica a participação das crianças, dos(as) estudantes, dos familiares, dos(as) profissionais, da comunidade –, nessa rede de atendimento com a qual interagimos, isso não se encerra também, pois se trata de um processo contínuo de compartilhar que fazemos com essas pessoas.

A discussão acerca dos diversos conceitos que envolvem o fazer pedagógico culminou em um alinhamento de ideias que permeiam a rede, dentre elas, a necessidade de falarmos sobre as práticas entre os pares, pois esse compartilhar contribui para o progresso docente e discente, uma vez que, ao discutirmos e esclarecermos conceitos (criança, infância, culturas infantis...), retificamos a prática, passando a atuarmos em conexão dentro da rede, respeitando a especificidade de cada contexto escolar.

Em relação ao planejamento coletivo, o desafio está em transpormos a etapa da lamentação, ou seja, as questões devem ser discutidas no intuito de buscarmos uma solução, uma vez que o planejamento precisa conduzir a uma caminhada conjunta e numa mesma direção: professores(as) e equipe diretiva, devem participar ativamente desta construção com a mesma intencionalidade, a perpassar as barreiras que impedem o avanço do corpo docente e discente.

Essa intencionalidade pode ser entendida como uma marca forte no sentido de continuação, da mesma forma que o diálogo é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas; porque aprendemos nesse processo, por meio da construção de saberes entre nossos pares. Assim, não raro, darmos continuidade é mais simples do que imaginamos, visto que o compartilhar possibilita o desenvolvimento de ideias e a prática conjunta de ações pertinentes ao grupo. Ao discutirmos conjuntamente, amplia-se a visão, viabilizando o agir sobre o todo, de forma concreta.

Ninguém compartilha aquilo que não tem domínio, logo, compartilhamos primeiro entre os pares para depois dividirmos com as crianças e estudantes. Nesse sentido, reforça-se

a ideia de docência compartilhada, pois refere-se a um momento de partilha de discussão e construção entre profissionais da educação, na direção de um fazer pedagógico que dê conta das demandas comuns a toda a rede, contemplando, ao mesmo tempo, as especificidades de cada escola. Com isso, a fala estaria alinhada à intencionalidade do município e das escolas, evitando situações em que professores(as) não têm clareza do que exatamente é esperado, como e por que fazemos. A comunicação precisa ter clareza e pertencimento para que, igualmente, as ações sejam eficazes. Considerando que as crises que envolvem a humanidade estão, por vezes, relacionadas à falta de compreensão, o comunicar é primordial nesse processo de construção de um currículo que, genuinamente, represente a comunidade para que esta conceba, de fato, a sua pertença.

A importância da construção entre os pares, a valorização dos saberes entre profissionais de uma etapa e outra é fundamental para o bom desenvolvimento do fazer pedagógico e para o cuidado integral e efetivo com nossas crianças.

Assim, nossa pesquisa evidencia que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais deve ser pautada em um processo dialógico entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo (crianças, familiares, professores(as), espaços escolares, gestores(as) dos sistemas de ensino/educação) e, em especial, entre os(as) professores(as) dessas duas etapas da Educação Básica, numa perspectiva da docência com responsabilidade compartilhada. Há, portanto, necessidade da discussão em relação aos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais e a sua relevância, no contexto atual, evidenciam que é importante darmos visibilidade ao tema e discuti-lo. Esperamos, com isso, contribuir com o processo de reflexão sobre a necessidade e importância da temática, no contexto das redes de ensino, e instrumentalizar professores(as), gestores(as) e agentes envolvidos nas políticas públicas, planejamento e execução de propostas pedagógicas que visem o pleno desenvolvimento das crianças entre uma etapa e outra.

Pois, a perspectiva da transição tradicional (centrada no ensino de conteúdos conceituais, prescritiva, linear e entendida como domínio de técnicas impostas e depósito de conteúdo) de forma diretiva, não contempla as singularidades da Educação Infantil, pois, no seu compromisso com a formação integral das crianças, vai além do que vimos como algo a antecipar e ter pressa no olhar adultocêntrico; há muitas especificidades e singularidades na etapa Educação Infantil. Assim, a transição com crianças – da Educação Infantil para o Ensino Fundamental-Anos Iniciais, precisa estar centrada em aprendizagens significativas, pautada em experiências e vivências necessárias, as quais se reconfiguram em abordagens

curriculares de uma etapa para outra de forma que o projeto seja o mais natural possível e com significado para as crianças.

Há, portanto, uma construção da vida social das crianças, em que urge a necessidade de priorizarmos o real vivido, experiências de liberdade, pedagogias de reconhecimento. Abrirmos e possibilitarmos espaços pedagógicos que seus processos coletivos e individuais se articulem como participantes de histórias e pertencas, para que haja uma cooperação humanista, bem como vez e voz nos currículos. E que, realmente sejam o/no centro das intencionalidades pedagógicas e de vida. A singularidade e coletividade humana, em que as propostas pedagógicas desperdiçam as experiências sociais, principalmente, o cotidiano tão presente na vida das crianças e, que com isso, tenham o direito à formação plena desde a infância. Para que realmente sejam o centro do planejamento, na perspectiva de construções de identidades das crianças, pessoal e coletivas e que, com isso, sejamos conhecedores(as) da diversidade da infância; uma infância real, com foco, em que a infância seja realmente o tempo de direito ao desenvolvimento pleno.

6.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA - ALGUNS ANÚNCIOS POSSÍVEIS

Apreciamos a ideia da pedagogia da pergunta, embora tenhamos sido formados(as) para a pedagogia da resposta. Logo, é necessário termos resposta para tudo, mas, se mudarmos as perguntas, também mudarão as respostas; ou seja, não podemos nos mobilizar pautados(as) na ideia de receita, de uma educação bancária (FREIRE, 2015c), na qual apenas depositamos o conhecimento, mas sim, em possibilidades de construções com os pares.

O processo de pesquisa gerou – a partir de análises, diálogos, tarefas e dinâmicas –, registros importantes que, posteriormente, foram analisados e discutidos com base nas ações pontuadas, resultando em uma consistente documentação pedagógica, fundamentada principalmente pelos escritos de Freire, pois acreditamos e compartilhamos da premissa da educação para todos(as) – humanizadora e transformadora a partir da experiência feita, conforme o grande filósofo nos traz; e, assim como o autor, passei a registrar todas as ações, ideias, compartilhando observações, constituindo, desse modo, essa proposta pedagógica.

Da mesma forma que Freire (1996), entendemos a escrita como uma tarefa política a ser cumprida, logo:

[...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados (FREIRE, 1994, p. 15-16).

Desse modo, o registro, na perspectiva proposta por Freire (1994), integra o ato crítico de estudar (FREIRE, 1982), e, representa uma possibilidade do(a) educador(a) distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão, para melhor compreendê-la. Nesse sentido, a partir dos achados da pesquisa, à docência compartilhada será o inédito viável – entre Educação Infantil e Ensino Fundamental-Anos Iniciais, na medida em que se configura em um processo possível e coletivo.

A partir das reflexões, ao longo de nossa tese, fomentadas principalmente nos encontros realizados com os(as) professores(as) da rede municipal de Feliz/RS, no que tange ao processo de transição da Educação infantil para o Ensino Fundamental – 1º ciclo, chegamos a uma proposta pedagógica que, para a realidade do município em questão, pode contribuir para o exercício educacional dos(as) docentes. Assim, foram compartilhadas ideias acerca das possibilidades, na direção de uma construção coletiva de documentos orientadores, específicos para o município em questão. Para tanto, os apontamentos foram apresentados pelo grupo de participantes da pesquisa, os(as) quais tiveram a exibição da pauta.

Os documentos que referenciam a Educação Básica brasileira evidenciam, pela continuidade entre a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no que diz respeito às aprendizagens em nossos diálogos, bem como, a partir das nossas percepções e do que viemos estudando até o momento. Resta-nos elaborar e instituir um Plano Municipal que abarque o processo de transição que tenha as crianças como centro, fornecendo subsídios para os contextos familiares e para o corpo docente envolvido com ambas as etapas. Diante disso, as reflexões e análises que tecemos, ao longo do nosso trabalho, nos possibilitaram compreender a realidade escolar da educação municipal de Feliz/RS, nos permitindo elaborar uma proposta que contemplasse os espaços escolares que participaram de nossa pesquisa. Vale ressaltarmos que a proposta pode ser ajustada a outras realidades, conforme as necessidades e demandas de cada instituição/município.

Para construção de alguns pontos, em relação aos currículos das crianças e dos(as) estudantes, apresentamos, inicialmente, algumas reflexões que serviram de provocação para as discussões acerca da construção de um currículo participativo e acolhedor. As perguntas buscaram elucidar a compreensão do grupo a respeito da ampliação do Ensino Fundamental e suas implicações, bem como, o processo de alfabetização e letramento, a permanência na escola. Foi perguntado ao grupo:

- a) O que significa, em termos pedagógicos, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com a inserção das crianças de seis anos?

- b) Alfabetizar e letrar na pré-escola, sim ou não?
- c) Alfabetizar e letrar com seis anos, sim ou não?
- d) Turno inverso ou turno integral?
- e) Temas transversais – contemporâneos?

Segundo os(as) participantes, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com a inserção das crianças de seis anos, se forem considerados os termos pedagógicos, representa um grande avanço na educação. Contudo, é preciso pontuarmos que a escola não é um depósito de crianças e sim um lugar de socialização e aprendizagem; com isso, não há uma proposta que acolha essas crianças e estudantes. Em relação a alfabetizar ou letrar, acreditam que a criança pode começar o processo de alfabetização, conhecer o alfabeto, as letras do seu nome de forma prazerosa, com jogos pedagógicos e música, desde que não lhe seja negado o direito de brincar, ser criança e de ter a infância preservada. Desse modo, o processo de alfabetização deve se dar de forma natural, sem a obrigatoriedade de a criança sair alfabetizada e letrada da Educação Infantil. Para tanto, os(as) participantes se manifestaram favoráveis à realização de oficinas de artes visuais, artesanatos, jogos, esportes, hortas, culinária; enfim, a realização de oficinas/recreação para todas as idades para não ficar maçante, com a ideia apenas de conteúdo. Apontaram, também, a importância de trabalharmos os temas atuais, sugerindo a cultura alemã (cultura local e regional) com os pequenos e pequenas.

Percebemos, entre o(as) participantes da pesquisa, o cuidado em trabalhar com as crianças de forma prazerosa, respeitando o processo de cada um(a); o que denota a compreensão de que os pequenos e pequenas são produtores(as) de uma cultura própria e atuantes nos espaços. Partindo desse ponto, seguimos para uma discussão mais ampla, na direção de uma construção colaborativa na qual os(as) professores(as), por meio de questões, foram convidados a iniciar a elaboração de uma proposta que promova a mediação entre as etapas de transição, bem como, o desenvolvimento de estudantes, pautado em conhecimentos prévios, que contemple e respeite a singularidade, ao mesmo tempo em que promova a interação entre as diferentes culturas e os diferentes contextos.

Para tanto, foram lançadas três questões que propunham refletir sobre:

- a) Como os documentos orientadores da proposta pedagógica do município apresentam e tratam tais concepções?
- b) De que modo percebemos, vivemos e entendemos as concepções supracitadas no contexto das escolas municipais?

c) Pensando na criação de uma proposta pedagógica, o que entendemos como essencial quando se trata de tais concepções?

Segundo os(as) participantes, os documentos orientadores da proposta pedagógica do município tratam a criança como participantes, de direitos e desejos, que vivem e se desenvolvem através de brincadeiras e interações nos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. São seres ativos e criativos, que fazem amizades, brincam, desejam, aprendem, observam, experimentam, estabelecem relações e práticas cotidianas, com singularidades próprias. Tal definição se encontra no Documento Orientador Municipal da cidade de Feliz/RS (FELIZ, 2019), atualizado a partir dos movimentos da BNCC (BRASIL, 2017).

Em relação a segunda questão, no contexto escolar, concepções como respeito à singularidade e interação entre diferentes culturas e contextos possibilitam, para o(a) professor(a), um leque de oportunidades, para além do espaço da sala de aula: desenvolvendo autonomia e segurança das crianças, desafiando-as e ampliando os seus conhecimentos por meio do contato com a natureza e seus elementos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas num ambiente saudável de interações e cuidados.

Em relação ao terceiro ponto, eles(as) pontuaram que, pensando na criação de uma proposta pedagógica, é essencial contemplarmos a autonomia e a convivência com as diferentes culturas e vivências, a fim de que as crianças possam experimentar novas possibilidades, espaços, tempo, visando-as enquanto seres no presente, que vivem a sua infância e constroem a própria história; sendo assim, elas não poderiam ser tratadas como sujeitos obrigados a dar conta de uma listagem de conteúdos e objetivos a serem alcançados.

Na fala dos(as) professores(as), emergiram pontos importantes relacionados ao currículo das crianças e dos(as) estudantes, como, por exemplo, o fato de que ora o seu interesse é levado em consideração, ora os conteúdos se sobressaem em detrimento de projetos ou de outras temáticas pré-definidas para serem trabalhadas. Tal alternância não elucida a real intencionalidade pedagógica, que deve ser realizada para que ocorra de maneira significativa, a partir do diálogo entre a proposta pedagógica e os conteúdos a serem trabalhados.

Nesse sentido, vem à tona a necessidade de contextualização e reflexão acerca dos currículos educacionais; igualmente, a importância de evidenciar as crianças e estudantes como o centro do currículo. A esse respeito, a Resolução CNE/CEB nº 5 (CNE, 2009, p. 12) enfatiza a Educação Infantil como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Reforça-se a importância de um fazer pedagógico que se utilize do significativo, enquanto meio/linguagem capaz de prover o desenvolvimento das crianças, em relação aos diversos temas que envolvem os diferentes saberes. Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB, nº 11 (BRASIL, 2010, p. 11) destaca que:

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Esses documentos orientam na direção de uma metodologia de educação pautada na vivência dos(as) estudantes, por meio da qual o fazer pedagógico atribua significados ao que é trabalhado com eles(as), ou seja, validam a importância de considerarmos o seu interesse, pois, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010, p. 11), “o foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os estudantes”. Desse modo, ensina-se a partir de um conhecimento pré-existente, conectando os diversos saberes das crianças e estudantes e seus contextos.

Contribuindo, o Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2010, p. 12), ainda destaca que o(a) estudante “precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola”; tendo em vista que ele(a)

[...] costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

A escola, ao representar um espaço de ensino e aprendizagem, também exerce a função de “formadora social”, ainda que busquemos a autonomia e respeito pelas diferenças, é nesse espaço que se dissipam ou reforçam conceitos. Diante disso, o cuidar e o educar deve ser tratado com responsabilidade e lisura, pois representam uma estrutura comportamental.

A esse respeito os(as) professores(as) refletiram acerca de como as legislações apresentam o educar e o cuidar; as interações e as brincadeiras; eles(as) pontuaram que as

legislações sobre a Educação Infantil especificam o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade, em creches e pré-escolas, como um direito assegurado pela CF (BRASIL, 1988): num primeiro momento cumprindo um papel de assistencialismo e, posteriormente, com a criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Infantil, passando a se integrar à Política Nacional da Educação – cuidar e educar.

Contudo, muitas pessoas ainda têm essa concepção de que os espaços destinados às crianças têm por função o cuidar no sentido assistencialista, ignorando totalmente que a Educação Infantil está além dos cuidados, pois há uma proposta pedagógica com intencionalidades a serem alcançadas e, mesmo dentro da brincadeira, existe uma proposta por trás, uma finalidade rumo a um objetivo, ou seja, há todo um planejamento para o seu processo de desenvolvimento.

Em relação às práticas pedagógicas, a BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNEI (BRASIL, 2009a) têm como eixo norteador as interações e brincadeiras, as quais sempre precisam estar voltadas para a parte do brincar, ao mesmo tempo que contemplam o educar. E ambos são inseparáveis na Educação Infantil, pois tudo gira em torno do afeto, do carinho, da higienização, da alimentação e do desenvolvimento integral.

Nos documentos que embasam a prática pedagógica Municipal, a BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, dão o sul para a constituição dos conceitos acerca da Educação Infantil, é a partir desses documentos que se constitui o DOM (FELIZ, 2019), por meio do qual são especificados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesses documentos estão os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, junto aos campos de experiência e, a partir deles, o(a) professor(a) vai planejar sua prática, com vistas a considerar as crianças e os(as) estudantes, na sua proposta pedagógica que deve ser voltada para interações e brincadeiras, possibilitando práticas significativas, respeitando as especificidades de cada faixa etária, assim como, o ritmo de cada um(a), considerando o educar e o cuidar como elemento inseparável.

Os documentos orientadores, portanto, servem como ponto de partida para a constituição de documentos específicos de cada espaço educacional, sendo a seleção e ajustes das práticas pedagógicas efetuados mediante a discussão dos(as) professores(as) de cada rede; denotando, portanto, uma docência com responsabilidade compartilhada, uma vez que, o compartilhar, entre os pares, é promovido em prol da construção de uma base curricular voltada à realidade de cada contexto escolar.

Em relação ao planejamento pedagógico de cada etapa/escola entre pares, os(as) participantes relataram que nenhum dos espaços impõe um(a) autor(a) ou estrutura, deixando-

os(as) livres para escolher; desse modo, acreditam que as formações feitas, ao longo dos anos, formam a proposta pedagógica, trabalhada em sala de aula. Para eles(as), não é possível distinguir quais são as pedagogias da BNCC (BRASIL, 2017) e da rede; e, o que talvez mais se aproxime seja o PPP, que trata especificamente da particularidade de cada espaço escolar, desse modo, esse documento é o que mais se aproxima e, ao mesmo tempo, individualiza, uma vez que ele não trabalha em rede.

É interessante refletirmos sobre a rede, porque os apontamentos que surgem podem ser evidenciados enquanto ideia para esse contexto, nesse movimento de uma proposta pedagógica e, depois, dentro das suas singularidades e de seus contextos: os PPPs ou regimentos. Em relação a esses documentos orientadores, há municípios que os têm juntos, e outros, separados, a depender das necessidades de cada um. Nessa percepção, entram as questões das etapas. Por isso, é muito relativo e, nesse sentido, defendemos que propostas orientadoras, em nível de rede, precisam ser construídas com todos(as), pois quando temos essa questão, vamos, em conjunto, vendo os pontos que podem ser trazidos para uma proposta que vá mais ao encontro da realidade.

Nessa perspectiva, outra pergunta desafiadora versa sobre os conceitos de infância e de criança, apresentados atualmente na legislação. Assim, foi questionado aos(às) professores(as) se os documentos municipais traziam as concepções de criança, infância e culturas infantis, tendo em vista que no momento em que entendemos sobre tais conceitos, automaticamente passamos a atuar de outra forma; pois existe um jeito de ser e estar professor(a), e se acreditamos que as crianças têm que aprender logo cedo a escrever e a ler, esse entendimento irá orientar nossa prática. Ao entendermos o que significa ser criança e ter infância, nosso modo de ser e agir muda, e, por isso, é a partir desses entendimentos que temos clareza da intencionalidade pedagógica; porque quando temos uma identidade do que quer dizer criança e infância para um município, para uma escola, as nossas propostas pedagógicas também perpassam questões como a obrigatoriedade dos quatro e cinco anos para essas crianças.

De modo geral, fica evidente que os conceitos acerca de criança e infância não são plenamente contemplados pelos documentos orientadores das escolas, tampouco compreendidos pelos(as) professores(as).

Quanto às práticas pedagógicas realizadas no município, o grupo fez uma seleção a partir da realidade de cada espaço escolar, sendo relatadas as que possibilitam a construção de conhecimentos através de atividades lúdicas, tais como jogos, brincadeiras e interações entre as crianças e os adultos. Tratam-se, portanto, de práticas pedagógicas voltadas para interações

e brincadeiras; sendo que a parte da Educação Infantil, conforme colocado no DOM (FELIZ, 2019), é sempre voltada para interação entre as crianças, partindo do cuidar e do educar; denotando a preocupação em possibilitar uma educação participativa que contemple, ao mesmo tempo, a especificidade de cada um(a).

A respeito da aprendizagem significativa, nos foi relatado que tal prática consiste em, por meio de uma atividade, ampliarem as mais diversas descobertas, pois se trata de um aprendizado que vai ficar marcado para as crianças, ao passo que elas não vão esquecer, uma vez que tenha sentido para elas. Para que isso ocorra é importante deixarmos que os pequenos e pequenas mostrem o caminho, ainda que o(a) professor(a) tenha uma intencionalidade, no processo, são eles(as) que vão mostrar por qual caminho serão desenvolvidas e atingidas as intencionalidades; ou seja, é imperativo tentarmos suprir as necessidades das crianças, buscando atender aos seus desejos. De acordo com os(as) professores(as), a criança não é feita de “caixinhas”, pois ela está em constante movimento de construção, ao passo que uma ação leva a uma reação e, desse modo, desencadeia-se toda uma construção de significados.

Os(as) professores(as) relataram acreditar na aprendizagem significativa, que parta da teoria para a prática, tendo em vista que uma depende da outra para se completar; logo, é preciso dar às crianças liberdade para descobrirem e explorarem os espaços e modos de aprender e de se expressar, assim, aprendem a ter autonomia.

Da mesma forma, compartilhar entre os(as) professores(as) é importante; pois torna-se produtivo ao proporcionar descobertas sobre diferentes metodologias; sendo a interação fundamental para o processo.

As costuras apontadas pelo grupo trouxeram a questão da concepção de infância, criança e culturas; se nós temos crianças, elas precisam ter infâncias – aquelas que são suas por direitos –, desse modo, nós vamos possibilitar, a partir do educar, do cuidar, das interações e brincadeiras, as aprendizagens significativas. Essa costura é algo simples – mas diferente de simplório –, pois o valor está no processo, não no produto final, exatamente porque não estamos falando apenas de um processo final, mas, também, do percurso significativo, ou seja, daquilo que vai fazer sentido e será sempre lembrado.

Outro ponto importante é, ao percebermos uma necessidade que poderá se encaixar a uma intencionalidade, não aguardar até o dia da brincadeira para aplicarmos aquilo que se pretende trabalhar. É imperativo respeitarmos o tempo de aprender das crianças, considerando que elas também precisam viver cada momento a partir do cotidiano, da vida diária.

A formação precisa promover um compartilhar, por meio da qual possamos pedir e oferecer ajuda, uma vez que são perguntas e pedidos que só podem ser feitos em grupos de

estudo. Nesse sentido, certamente, o investimento no(a) professor(a) é fundamental. A educação não é romântica, portanto, não adianta romantizá-la, nós a vivenciamos e sabemos o que ela significa, vivemos uma pedagogia real.

Nesse sentido, o compartilhar se torna proveitoso, pois não se trata de apontar o certo ou o errado, mas de uma produção de questões possíveis.

A autonomia é fundamental para a prática docente, mas, para isso, nos requer autoridade acerca daquilo que é preciso sabermos e fazermos. Segundo os(as) professores(as), não é possível trabalharmos nos sentindo presos(as), porque isso limita e desorienta; por outro lado, ao termos liberdade, se abre um leque de possibilidades, ilimitando o fazer pedagógico, tornando o(a) professor(a) mobilizado, estimulado(a) e comprometido(a).

A liberdade pedagógica, contudo, está fortemente atrelada à gestão, não apenas a educacional, mas a governamental, uma vez que as orientações e ações (políticas públicas) são da alçada administrativa; desse modo, com as trocas de governo, as lideranças políticas, muitas vezes, mudam suas concepções de políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, os meios (métodos) passam por frequentes transformações, gerando insegurança e rupturas no processo de desenvolvimento educacional.

Todas essas discussões, ponderações a respeito do fazer pedagógico, do que é melhor e mais produtivo para as crianças, dentro de uma concepção de ensino e aprendizagem, só é possível mediante profissionais devidamente preparados. Logo, se não temos uma formação de professores(as), não temos concepções de infância, crianças, culturas, aprendizagem significativa, nem discussões em torno do que compreende o cuidar e o educar, bem como, as interações e as brincadeiras, ou seja, questões educacionais.

Em virtude desses aspectos, é fundamental estarmos atentos(as) de como é organizada a formação com professores(as) das redes municipais, em relação ao que diz a legislação desses locais, pois é primordial termos um documento orientador também nesse sentido. Nossas provocações são justamente, dentro da intencionalidade do que está em pauta, para pensarmos uma proposta atual que atenda às necessidades da rede municipal de Feliz/RS, ou seja, por meio da coletividade – a docência compartilhada.

Essa possibilidade de construção existe e é amparada por legislações; nessa situação de pandemia, conforme o Parecer CNE/CP nº 19 (BRASIL, 2020d) (reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que, por sua vez, tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020), por exemplo, possibilita pensarmos em uma proposta pedagógica de Formação com professores(a) que propicie formação de conhecimentos sobre como trabalhar em uma

proposta contínua. Para tanto, precisamos pensar como fazer isso, em situações nas quais não seja possível, como, por exemplo, conversar com a(o) professora(o) da Educação Infantil ou com a(o) dos anos iniciais. Além disso, torna-se imprescindível verificarmos o que, na atualidade, seria importante acontecer na rede, em termos de formação de professoras e professores, ou seja, quais apontamentos, planejamentos e construções seriam importantes na prática.

Ademais, em relação à questão da realidade e do comprometimento, há uma importante reflexão acerca dos termos “tio” e “tia”, usados para se referir a professores e professoras, deslocando-se do sentido pejorativo que essa palavra pode ter. Desse modo, se fôssemos apenas tios e tias das crianças, nessa concepção de sociedade, certamente não daríamos conta de atendê-las de maneira adequada, pois não teríamos a noção de responsabilidade e de autonomia inerente ao nosso fazer pedagógico, tendo em vista que ser e estar professora e professor requer estudos permanentes (FREIRE, 1997).

Mediante as colocações do grupo, novas discussões e possibilidades foram postas, a saber: O que vamos construir? O que queremos? Neste sentido, almejamos uma proposta que promova um diálogo pedagógico entre os(as) profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e venha contemplar as demandas inquietantes da atualidade. Para tanto, é preciso entendermos acerca dos(as) estudantes atendidos(as) para, a partir de então, planejarmos estratégias e intervenções que, de fato, promovam o desenvolvimento de suas aprendizagens.

A escola de Educação Infantil tem um papel imprescindível na vida das crianças e, conseqüentemente, na sociedade. E não nos referimos apenas ao processo de ensino e de aprendizagem, mas sim à formação integral, intelectual, cognitiva e social das crianças. A pandemia evidenciou essa importância, a escola não é apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas de formação crítica e integral dos participantes da nossa sociedade. Por isso, acreditamos que a educação tem importância desde os primeiros anos de vida, já que, nas escolas de Educação Infantil, não estamos visando apenas e somente aprendizagens e atividades dirigidas, mas o direito das crianças a um lugar de convívio social, de interação e estrutura mínima para a sua formação integral.

Na continuidade da pesquisa, discutimos possibilidades que viabilizassem o processo de transição entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, voltadas para o município de Feliz/RS. Para tanto, os(as) participantes foram instigados(as) a refletirem sobre a seguinte questão: Pensando na estruturação de uma nova proposta pedagógica para a rede municipal, o que é importante considerarmos?

Segundo os(as) professores(as), primeiramente é importante considerarmos a criança na sua essência, sendo ela a protagonista da construção de seu próprio conhecimento, e o(a) docente, o(a) mediador(a) da proposta e das práticas significativas. Além do que, isso também está relacionado com a realidade de cada estudante, logo, o que é feito em um espaço escolar ou com uma turma pode não ser possível em outra, pois tudo depende do contexto em que se encontram.

Diante do exposto, o grupo foi questionado a respeito de alguns conceitos abordados – criança, infância, avaliação, processo de ensino e aprendizagem –, se houvesse um diálogo em torno de uma ideia de planejamento coletivo, entre os pares, as tensões, vivenciadas na atualidade – enquanto rede, enquanto escola –, dariam conta de suprir, ainda que parcialmente, as demandas educacionais? E, além disso, mesmo que cada um(a) defenda seu ponto de vista, seria possível trabalharmos conjuntamente, em prol do(a) estudante; compreendendo que podemos ter uma única pedagogia, metodologia e sequência, mas, ainda assim, cada um(a) ter a sua didática?

A proposta que estamos sugerindo contém algumas ações, pensadas no intuito de contribuímos para o fazer docente dos(as) profissionais que trabalham com Educação Infantil e com o Ensino Fundamental, respectivamente, período que contempla a transição de uma etapa à outra.

Apresentaremos cada ação da proposta individualmente, de forma topicalizada, refletindo sobre as possibilidades que ensaia.

As ações, referem-se a:

- a) criar um espaço institucional² que proporcione aos(as) professores(as), que trabalham em ambas as etapas, o diálogo com vistas à sistematização de experiências e ao estudo das peculiaridades do desenvolvimento infantil das crianças participantes das etapas de transição;
- b) promover o conhecimento e a interação entre os(as) professores(as) envolvidos(as) nas duas etapas de ensino, acerca da BNCC (BRASIL, 2017) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental);
- c) formar um corpo docente identificado com ambas as etapas, que sejam profissionais preparados que se identifiquem em trabalhar nas turmas de pré-escola, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental; preferencialmente com ingresso via concurso público, tendo em vista a permanência na escola, em turno integral;

² Esse espaço é aqui imaginado dentro da perspectiva da profissionalização e fazemos uso dele como alternativa ao termo “formação continuada”.

- d) realizar entrevistas com as crianças dos Anos Iniciais, a fim de obtermos relatos de suas experiências em torno da transição vivida entre as duas etapas;
- e) organizar os espaços da escola para que as crianças, envolvidas nas duas etapas, possam usufruir dos mesmos espaços, por meio de pequenos projetos coletivos, mesmo quando não ocorram no mesmo ambiente, Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- f) observar os momentos diários das crianças até os dez anos de idade para a prática do brincar livre, ou seja, lugar e tempos para o desenvolvimento do protagonismo infantil;
- g) instituir um programa com foco na leitura e escrita, para as crianças do Ensino Fundamental – dos Anos Iniciais, contemplando todos e todas, e que essa construção se dê *com* as crianças e estudantes, em espaços realizados *com* eles;
- h) propiciar, na rotina das crianças da Pré-escola, atividades que envolvam o manuseio de lápis, borracha, apontador, cola branca e tesoura, bem como, a realização do grafismo, por meio do lápis de cor e do giz de cera;
- i) instituir um programa que vise incluir formações abertas para os familiares, contemplando todos os aspectos do desenvolvimento da criança;
- j) criar um espaço para compartilhar livros, na ideia de uma biblioteca itinerante para circulação entre as etapas;
- k) organizar um clube de leitura e escrita, para ler e escrever além do tradicionalmente entendido;
- l) sistematizar momentos entre as crianças das etapas – em que apresentem e contem como é a escola que estão e narrem suas vivências para as crianças da Educação Infantil;
- m) fazer reunião pedagógica com os familiares em relação ao processo de transição, e que seja mais de uma ao longo do ano;
- n) realizar momentos com os familiares em relação às especificidades de cada etapa, Educação Infantil e o 1º ciclo, pautados nas resoluções CNE/CEB nº 5 (CNE/CEB, 2009) e CEED nº 345 (CEED, 2018) – e demais documentos que dialoguem sobre a temática.

Diante dos tópicos sugeridos, gostaríamos de trazer a importante fala do Professor JRKR, que reforça a ideia de planejamento prévio do ano letivo:

“É importante o planejamento pré ano letivo, e isso vem ao encontro de algo que ouvi hoje em relação ao carnaval, ‘uma escola de samba passa o ano inteiro planejando uma hora de show e um(a) professor(a) passa uma hora planejando um ano inteiro’; então, olha quanta ambiguidade e inversão de valores nós temos na nossa prática. [...] a partir dessa formação que estamos tendo, que é muito válida, muito positiva.”

Foi sugerido ainda, a realização de Grupo de Estudos, com a finalidade de conhecermos os documentos, sabermos o que se quer realmente, o que diferencia a educação da rede, o que pretendemos. Construir o que for possível de realizarmos, através de um planejamento coletivo, planejamento com tempo de qualidade, não apenas só denunciarmos, mas anunciarmos – concretizarmos, de fato, uma proposta possível entre as etapas. De modo a dar espaço a uma aprendizagem significativa, inclusive para nós, uma forma de estarmos aprendendo entre os pares, ouvindo uns/umas aos(as) outros.

Outro importante apontamento referiu-se ao fato de que as atividades desenvolvidas com as crianças partem do interesse delas, uma vez que a rede orienta o trabalho por meio de projetos. Contudo, há eventos e temas contemporâneos que precisam ser trabalhados, como por exemplo: festa junina, meio ambiente, cuidado com os animais, culturas afro e indígena. Para dar conta, muitas vezes, acabamos induzindo as crianças a trabalharem dentro de uma temática pré-estabelecida.

Essa ideia vem ao encontro da fala do Professor JRKR, quando diz:

“entendo que a gente se forma em si e se forma no outro, e, por isso, que a formação continuada, mais do que nunca, tem que ser em ouvir o meu colega e a própria rede, pois quando vamos para uma formação, senão todas, pelo menos a grande maioria, vamos à busca de respostas, de receitas.”

É preciso, portanto, pensarmos em uma proposta que equilibre a quantidade e a qualidade, a fim de criarmos e transformarmos sentidos, deixarmos que a criança possa desfrutar da sua infância e ser naturalmente criança.

Nesse sentido, a Resolução CEED nº 345 (CEED, 2018, p. 9-10) aponta que:

§ 4º - As instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para assegurar o disposto no caput deste artigo (11), devem estabelecer um plano articulado de transição, compartilhando as informações da vida da criança, com observação dos relatórios, portfólios, avaliações e demais registros, de acordo com os PPPs, Regimentos Escolares e Planos de Estudo de cada unidade escolar, bem como outros documentos orientadores existentes em cada sistema, mantenedora ou unidade escolar.

Art. 12 - A transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental requer a construção de estratégias entre as instituições públicas e privadas e suas respectivas mantenedoras, por meio de suas equipes diretivas e docentes, para que os currículos

sejam utilizados com a finalidade de potencializar a progressão de aprendizagem dos estudantes, evitando lacunas, rupturas ou prejuízos no seu percurso educacional.

Parágrafo Único - A avaliação deve subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na fase da transição entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por meio de diferentes instrumentos e métodos apropriados de verificação, capazes de garantir a construção das habilidades e competências previstas como essenciais para todos os estudantes.

Percebemos que uma proposta de(*com*) formação docente para a transição da Educação Infantil entre o Ensino Fundamental – 1º ciclo, para ser aplicada na rede municipal de Feliz/RS, precisa considerar alguns aspectos fundamentais: os currículos das crianças e dos(as) estudantes e o planejamento pedagógico de cada etapa/escola. Além disso, no decorrer das ações, o grupo nos manifestou a importância de momentos para o diálogo, tendo em vista que não é possível percebermos o todo entre as etapas do processo de transição sem compartilharmos entre as diferentes fases; logo, é primordial analisarmos como poderia ser articulada a passagem entre os(as) docentes.

Formação continuada não significa o cumprimento de carga horária, pois trata-se de um elemento fundamental para a construção, avaliação e atualização da proposta pedagógica, como meio de realizarmos o que é inerente ao fazer pedagógico. Entendemos a proposta pedagógica como aquele eixo que nos une a todos(as) – crianças, familiares, profissionais, Secretaria de Educação, comunidade –, integrando-os(as) em uma proposta dinâmica e vivenciada no cotidiano; mas, para isso, ela precisa ser constantemente atualizada e avaliada, ou seja, a partir do contexto ou realidade percebida.

A formação continuada precisa seguir o ciclo – planejamento e avaliação do percurso –, não deve ser estanque ou formal. Portanto, trata-se de um processo contínuo, sempre em movimento, assim como a própria escola, que recebe constantemente estudantes, familiares e profissionais, os quais se renovam a cada ano.

Compartilharmos conhecimento e experiências entre os(as) envolvidos no contexto escolar é primordial para o bem-fazer pedagógico e para a construção de um projeto acolhedor e democrático, em que as vozes de todos e todas sejam consideradas, até mesmo as senhoras da cozinha, da limpeza. Para isso, temos que renovar nossas práticas constantemente, pois a busca da qualidade é um caminho sem fim; e, numa perspectiva de gestão democrática – que implica a participação das crianças, dos(as) estudantes, dos familiares, dos(as) profissionais, da comunidade –, nessa rede de atendimento com a qual interagimos, isso não se encerra também, pois trata de um processo contínuo de compartilhamento, que fazemos com essas pessoas.

Desse modo, é pertinente pensarmos sobre a rigidez da BNCC (BRASIL, 2017) e do Referencial Curricular Gaúcho (RIO GRANDE DO SUL, 2018); do quanto esses documentos orientadores são estruturados, não nos dando tempo de acolhermos e olharmos para as crianças e estudantes. Isso se dá porque há uma ideia de criança e estudante universal, em que não se leva em conta a singularidade de cada um(a), considerando, por exemplo, cada contexto.

Nesse sentido, Barbosa e Flores (2020) contra argumentam em relação à rigidez da BNCC (BRASIL, 2017), destacando a importância da formação continuada – com uma abordagem participativa de (re)construção de currículos –, levando em consideração cada contexto e realidade, ao encontro de cada singularidade da etapa, amparada no Parecer CNE/CEB nº 20 (BRASIL, 2009), que serve de contraponto ao colocado pela BNCC (BRASIL, 2017), evidenciando, desse modo, a necessidade de que cada rede/comunidade se aproprie dos processos e construa seus próprios documentos, com ênfase ao local e particularidades.

Com isso, para Barbosa e Flores (2020), tais pontos estão imbricados em um processo de ser professor(a) modelador(a) do comportamento infantil, e não aos enfatizados anteriormente (DCNEIs), em que as crianças precisam ser o centro do currículo ou das propostas pedagógicas, e que, para isso, há a necessidade de disponibilizarmos tempos e espaços para que, de fato, possam ser o centro da proposta pedagógica.

É interessante, portanto, olharmos para as crianças e, também, para os documentos em questão observando de que modo podemos adequar a realidade de cada espaço escolar, ou seja, de modo a dialogar com as necessidades e demandas das crianças e estudantes; precisamos analisar os documentos que nos orientam e extrair deles a melhor forma de executar nosso trabalho, com autonomia e participação, pois o fato de ser estruturado, por si só, delimita o processo de ensino e de aprendizagem – que não ocorre em linha reta, ele é contínuo e com possibilidades.

Nessa perspectiva, é pertinente lembrarmos que participaram do processo de aprovação da Base atual grupos privados, grandes empresas, bancos e instituições que vendem livros didáticos, logo, ela serve, também, a outros interesses. Precisamos, portanto, estarmos alertas e verificarmos, nesse material, o que, efetivamente, pode contribuir para uma educação melhor para as crianças e estudantes, o que está diretamente ligado às concepções e princípios da proposta pedagógica, ou seja, à nossa intencionalidade, bem como, onde queremos chegar.

A discussão acerca dos diversos conceitos que envolvem o fazer pedagógico culminou em um alinhamento de ideias que permeiam a rede, dentre elas, a necessidade de falarmos sobre as práticas entre os pares, pois esse compartilhar contribui para o progresso docente e discente, uma vez que, ao discutirmos e esclarecermos conceitos (criança, infância, culturas infantis...), retificamos a prática, passando a atuarmos em conexão dentro da rede, respeitando a especificidade de cada contexto escolar.

Em relação ao planejamento coletivo, o desafio está em transpor a etapa da lamentação, ou seja, as questões devem ser discutidas no intuito de buscarmos uma solução, o planejamento precisa nos conduzir a uma caminhada conjunta e numa mesma direção – professores(as) e equipe diretiva –, devem participar ativamente dessa construção com a mesma intencionalidade: perpassar as barreiras que impedem o avanço do corpo docente e discente.

Essa intencionalidade pode ser entendida como uma marca forte no sentido de continuação, da mesma forma que o diálogo é fundamental para o sucesso das práticas pedagógicas; porque aprendemos nesse processo, por meio da construção de saberes entre nossos pares. Assim, não raro, dar continuidade é mais simples do que imaginamos, visto que o compartilhar nos possibilita o desenvolvimento de ideias e a prática conjunta de ações pertinentes ao grupo. E, ao discutirmos conjuntamente, ampliamos a visão, viabilizando o agir sobre o todo, de forma concreta.

Ninguém compartilha aquilo que não tem domínio, logo, compartilhamos primeiro entre os pares, para depois o fazermos com as crianças e os(as) estudantes.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de docência com responsabilidade compartilhada, pois se refere a um momento de compartilhar, discussão e construção entre profissionais da educação, na direção de um fazer pedagógico que dê conta das demandas comuns a toda a rede, contemplando, ao mesmo tempo, as especificidades de cada escola. Com isso, a fala estaria alinhada à intencionalidade do município e das escolas, evitando situações em que professores(as) não têm clareza do que exatamente é esperado, como e por que fazer. A comunicação precisa ter clareza e pertencimento para que, igualmente, as ações sejam eficazes. Considerando que as crises que envolvem a humanidade estão, por vezes, relacionadas à falta de compreensão, o comunicar é primordial nesse processo de construção de um currículo que, genuinamente, represente a comunidade para que ela conceba, de fato, a sua pertença.

A importância da construção entre os pares, a valorização dos saberes entre profissionais de uma etapa e outra é fundamental para o bom desenvolvimento do fazer

pedagógico, por isso, concordamos com as reflexões de Charlot (2012) quando enfatiza a mobilização pedagógica.



Referências



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sonia. “O rei está nu”: um debate sobre as funções da pré-escola. **Cadernos CEDES**, São Paulo, Cortez, n. 9, p. 27-38, 1984. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639702>. Acesso em: 2 set. 2021.
- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602>. Acesso em: 8 set. 2021.
- ALVÃO, Maureanna Cardoso; CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves. Transições cotidianas entre a família e a escola: atividades e relações de crianças nesses contextos ecológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 631-651, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812015000200011&script=sci_abstract. Acesso em: 20 set. 2021.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **O avesso das coisas**. Aforismos. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990. Disponível em: www.portaldetonando.com.br/forumnovo/. Acesso em: 2 jul. 2022.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Coleção PROPG Digital - UNESP). Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/109136>. Acesso em: 2 jun. 2021.
- ANGOTTI, Maristela. Educação infantil, pra quê, para quem e por quê. In: ANGOTTI, Maristela. (org). **Educação infantil, pra quê, para quem e por quê**. São Paulo: Átomo & Alínea, 2007. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4527_2889.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.
- ARAKAKI, Letícia Augusta. **Relatórios descritivos das crianças na transição CEI/EMEI/EMEF no município de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/21954?mode=full>. Acesso em: 7 set. 2021.
- ARANHA, Sonia. A antiga 1ª série e o atual 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos. Tirando suas dúvidas sobre educação. In: SÔNIA ARANHA. [S. l], 27 abr. 2018. Disponível em: <https://www.soniaranha.com.br/a-antiga-1a-serie-e-o-atual-1ano-do-ensino-fundamental-de-9-anos/>. Acesso em: 2 out. 2021.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARENDT, Hannah. **Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im Politischen Denken I**. 2. ed. Munique: Piper, 2000.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O significado da infância**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1, 1994. Brasília. **Anais** [...] Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p 88-92. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1160>. Acesso em: 5 abr. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (AVAMEC). Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 2 fev. 2021.

AZEVEDO, Cláudio Henrique Mascarenhas de. Cenário político educacional na década de 1990. In: DIRETONET. [S. l.], 19 fev. de 2006. Disponível em: <https://www.diretonet.com.br/artigos/exibir/2454/Cenario-politico-educacional-na-decada-de-1990>. Acesso em: 10 out. 2021.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.htm>. Acesso em: 7 set. 2021.

BALL, Stephen John. **Educação global S. A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2016.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira (consultora). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; CRAIDY, Carmem Maria. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (org.). **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* (org.). **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/217590/000868579.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et. al.* **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1345915>. Acesso em: 7 set. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Temática transição**. Fala apresentada como parte da Formação Continuada. Grupo de pesquisa da tese. *In*: GOOGLE MEET. [S. l.], 20 abr. 2021. Live. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano - tempos para viver a infância. **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 31, n. 61. p. 213-22, nov. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>. Acesso em: 12 out. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Base Nacional Comum Curricular: garantia ou ameaça à consolidação da identidade da Educação Infantil?** Dossiê, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Ensino fundamental de nove anos: um importante passo à frente. **Boletim UFMG**, Belo Horizonte, ano 32, n. 1522, mar. 2006. Disponível em: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1522/segunda.shtml>. Acesso em: 10 out. 2021.

BATISTA, Stephanie Ellen Almeida Moraes; ROCHA, Lídia de Almeida; RIBEIRO, Larissa Monique de Souza Almeida. Análise da proposta curricular da rede municipal de ensino em Guanambi/BA: um foco na transição da educação infantil para o ensino fundamental. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BENINCÁ, Dirceu; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade popular e a construção do inédito-viável: o caso da UFFS. *In*: DEL VECHIO, A.; SANTOS, J. E. O. (org.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016. p. 121-145.

BENNETT, John. **'Schoolifying' early childhood education and care: accompanying preschool into education.** London: University of London, 2006.

BONA, Viviane de *et al.* **Catalogando ideias: recursos eletrônicos.** v. 7. Recife: Centro de Educação da UFPE, 2021. *E-book*. Disponível em:
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44418>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a base. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 144 de 2005.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Autoria: Deputada Federal Professora Raquel Teixeira. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2005c]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76244/pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação, 11 nov. 2005a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 novembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação, 11 nov. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009>. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 9 dez. 2010a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10 & category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 17 dez. 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília: Ministério da Educação, 20 fev. 2008. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020.** Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>.

BRASIL. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018.** Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9432.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Brasília, DF: Presidência da República, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009b, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2059%2C%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202009&text=208%2C%20de%20forma%20a%20prever,e%20ao%20caput%20do%20art. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília: INEP, 2022. 572 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os art. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 20 maio 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009d. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 5 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Determina “normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratament,o,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 29 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2021.

BROFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejamentos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 59, p. 57-65, 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/aticle/view/1306>. Acesso em: 2 set. 2021.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. *In: Insumos para o Debate 2*. Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas>. Acesso em: 3 out. 2021.

CARDOSO, Renata Santana Miranda. **O processo de transição Educação Infantil/Ensino Fundamental: um estudo sobre avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas no 1º ano do ciclo de alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21617>. Acesso em: 7 set. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Aula Aberta sobre o tema Transição**. Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *In: ZOOM*.

Porto Alegre, 22 out. 2021. Disponível em: <https://us02web.zoom.us/j/85300381367>. Acesso em: 22 out. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias: Infância, Literatura e Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24517/17497>. Acesso em: 7 set. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 771-791, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>. Acesso em: 5 set. 2021.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SCHWENGBER, M. S. V. Infâncias e crianças na contemporaneidade. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655>. Acesso em: 10 dez. 2022.

COELHO, Rita de Cássia Freitas. Formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Infantil. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (35 min 10 s). Publicado pelo canal Pensar a Educação Pensar o Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jfzrt6mmvhg>. acesso em: 7 set. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. Originalmente publicado em 1990.

COLLINS, Patricia Williams. Raça, crítica e feminismo. **Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, jun. 2021. Disponível em: <https://vlex.com.br/vid/patricia-williams-patricia-collins-869658213>. Acesso em: 5 set. 2021.

CONHEÇA a história da educação brasileira. In: GOV.BR. Brasília, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 5 set. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CEED). Resolução CEED nº 345, de 12 de dezembro de 2018. Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho (RCG), elaborado em Regime de Colaboração, a ser respeitado obrigatoriamente ao longo das etapas, e respectivas modalidades, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que embasa o currículo das unidades escolares, no território estadual. **CEED**, Porto Alegre, f. 1-14, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17155400-20181219130446resolucao-0345.pdf>. Acesso em: 12 set. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

Minuta Resolução Diretrizes para as transições nas e entre as etapas e as modalidades da Educação Municipal de Ensino de Porto Alegre, de 21 de julho de 2022. Estabelece as diretrizes para as transições nas e entre as etapas e as modalidades da Educação Básica para as escolas e instituições do Sistema Municipal de Ensino de Porto Alegre. **CME**, Porto Alegre, RS, 21 jul. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SIOqHEFlwt8>. Acesso em: 24 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 7 abr. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 18, 17 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 20 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CONSELHOS REGIONAIS DE DESENVOLVIMENTO (COREDEs). O que são e como funcionam os COREDES/RS. Santa Cruz do Sul: COREDEV RP, 2021. Disponível em: <http://www.coredevrp.org.br/o-que-sao-coredes/>. Acesso em: 11 set. 2021.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/DPE/COEF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 57-68.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Os movimentos interdisciplinares na concepção complexa das Ciências Humanas**. Aula Inaugural do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar de Ciências Humanas da UFFS, Campus Erechim (PPGICH 2022/1). [S. l.: s. n.], 17 maio 2022. 1 vídeo (57 min 43 s). Publicado pelo canal TV Fronteira UFFS. Disponível em: classroom.google.com/h. Acesso em: 17 maio 2022.

COUTINHO, Angela Scalabrin; SIQUEIRA, Romilson Martins; CAMPOS, Rosânea. Voucher na Educação Infantil e a precarização da política de acesso. *In*: ANPED. Rio de Janeiro, 7 jun. 2021. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/voucher-na-educacao-infantil-e-precarizacao-da-politica-de-acesso-gt-07>. Acesso em: 3 jul. 2021.

COUTO, Mia. **O último voo do flamingo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil: espaço emergente nas Políticas de Escolarização Contemporâneas. *In*: SILVA, Roberto Dias *et al.* (org.). **Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 177-186.

CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia; FONTOURA, Helena Amaral da; MESQUITA, Silvana (org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1. ed. Petrópolis: FAPERJ/CNPq/CAPES/ENDIPE/DP, 2020. 641 p. *E-book*.

DAHLBERG, Gunilla; LENZ-TAGUCHI, Hillevi. **Förskola och skola: om tvd skilda traditioner och om visionen om en mötesplats**. Stockholm: HLS Förlag, 1994.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

DALE, Roger. Globalization, knowledge economy and comparative education. **Comparative Education**, Londres, v. 41, n. 2, p. 117-149, maio 2005. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03050060500150906>. Acesso em: 20 out. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DIAS, Edmar Borges; CAMPOS, Rosânea. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/NzwWDwqBdtMspKXJqXNw4nc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira**. PNE em Movimento 1, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. 48 p. Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754>. Acesso em: 2 dez. 2021.

EXPECTATIVA de vida. *In*: TODA MATÉRIA. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/expectativa-de-vida/#:~:text=Segundo%20pesquisas%20do%20IBGE%2C%20a,que%20s%C3%B3%20tende%20a%20aumentar>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005. p. 1013-1038. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPWVkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

FELIZ. Prefeitura Municipal. **Decreto Executivo nº 1.190, de 26 abril de 1994**. Regulamenta o serviço de transporte escolar no município e dá outras providências. Feliz: Prefeitura Municipal, 1994. Disponível em: <https://atos.feliz.rs.gov.br/aceessos/consolida/decreto/2774.html>. Acesso em: 9 ago. 2021.

FELIZ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Orientador Municipal (DOM)**. Feliz: PM/SME, 2019. Disponível em: <https://atos.feliz.rs.gov.br/aceessos/consolida/decreto/2774.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643855>. Acesso em: 6 set. 2022.

FERNANDES, Janaina Melques *et al.* O brincar no currículo do ensino fundamental – anos iniciais: uma análise à luz do projeto político-pedagógico. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (ENDIPE), XIX, 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: FAPERJ; CNPq; CAPES; ENDIPE/DP, 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 5 out. 2021.

FERNANDES, Nathana. **Interlocuções dialógicas pedagógicas entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental**: em busca da unidade de ação bilaquiiana. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14811/DIS_PPGPPGE_2017_FERNANDES_NATHANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 out. 2021.

FERRARA, Lucrécia. **Olhar periférico**. São Paulo: EDUSP-FAPESP, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORI, Ernani. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014, p. 6-14.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; BRUSIUS, Ariete. Expansão da oferta de educação infantil no contexto dos planos de educação: um estudo sobre a evolução da matrícula em municípios do Rio Grande do Sul. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (COPEDI), VII, São Carlos, 2015. **Anais [...]**. São Carlos: Fórum Paulista de Educação

Infantil/UFSCar, 2015, p. 245-256. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/copedianaiseixo1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: algumas interfaces entre as políticas e as práticas. *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos. (org.).

Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 17-38.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; KARPINSKI, Raquel. **Encontro “Transição entre Educação Infantil e o ensino Fundamental”**. [S. l.: s. n.], 4 maio 2021. 1 vídeo (1 h 5 min 43 s.) Publicado pelo canal EI na Roda, FACED/UFRGS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2CXSiF5FOus>. Acesso em: 4 maio 2021.

FORMOSINHO, João. Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. *In*: FORMOSINHO, João; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; MONGE, Graciete (org.). **Transições entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica.** Porto: Porto Editora, 2016. p. 81-106.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica. Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica. Appezato (org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica.** Portugal: Porto Editora, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramallete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Lidando pobremente com a pobreza. Análise de uma tendência no atendimento às crianças “carentes” de 0 a 6 anos de idade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, nov. 1984, p. 13-32. Disponível em: http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180712_cadernosdepesquisa_n.51nov1984_p.13_32_.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. A escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 163, jun./jul. 2003b. Disponível em: <http://profgege.blogspot.com/2008/01/poema-escola-paulo-freire.html>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ed. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia o oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época, v. 23.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Sabrina. Avaliação de alfabetização será feita por amostra, anuncia Weintraub. *In*: PODER 360. [S. l.], 2 maio 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/avaliacao-de-alfabetizacao-sera-feita-por-amostra-anuncia-weintraub/>. Acesso em: 22 set. 2021.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (FEE). Município: Feliz. 2020. Disponível em: <https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Feliz>. Acesso em: set de 2021.

GALLO, Sílvio. As múltiplas dimensões do aprender. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (COEB): APRENDIZAGEM E CURRÍCULO, II, 2012, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2012. p. 1-10. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 2 maio 2021.

GEVEHR, Daniel Luciano; FETTER, Shirlei Alexandra; KARPINSKI Raquel. Entre a escola e a infância: os impasses entre a obrigatoriedade e o espaço do brincar. **Revista UNIABEU**, Belford Roxo, v. 10, n. 26, p. 16-31, 2017. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2775/pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

GUATTARI, Félix. **Presentación**. Mozere, L. Y Aubert, G. Perspectivas. Barcelona: Gedisa, 1985.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HORN, Maria da Graça. **A organização dos espaços e dos materiais e o cotidiano na educação infantil**. Brincar e interagir nos espaços da Escola Infantil. Porto Alegre: Penso, 2017.

JAPIASSU, Hilton. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

KARPINSKI, Raquel. **Desafios e possibilidades na formação interdisciplinar no contexto do curso de graduação em Pedagogia na FACCAT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/169247>. Acesso em: 5 jul. 2021.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, Sonia *et al.* **Com a pré-escola nas mãos** - uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2007.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. Algumas questões sobre o MOBREAL e a Revista Criança. [Entrevista cedida a] Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, [s. l.], 1 mar. 2006. Mensagem recebida por e-mail: a022407@dac.unicamp.br. Acesso em: 1 mar. 2006.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2021.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf. Acesso em: 7 set. 2021.

KRAMER, Sonia. O papel social da escola pública. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 58, p. 77-81, 14 ago. 1986. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1321>. Acesso em: 20 set. 2021.

KRAMER, Sonia. Privação cultural e educação compensatória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 42, p. 54-62, ago. 1982a. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 20 out. 2021.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982b.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LINHA do tempo da Educação Infantil. *In*: INFOGRAM. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://infogram.com/linha-do-tempo-da-educacao-infantil-1h7z2lkvke0g6ow>. Acesso em: 20 mar. 2020.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DREWINSKI, Jane Maria de Abreu. A obrigatoriedade de matrícula para a Educação Infantil: possíveis retrocessos. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/20487>. Acesso em: 26 ago. 2021.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem, ou o livro dos prazeres**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOUZADA, Virgínia. Cadernos pedagógicos para a pré-escola: a educação infantil em tempos de retrocesso. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38, out., 2017, Maranhão. **Anais** [...]. Maranhão: ANPED, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT07_699.pdf /. Acesso em: 2 out. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/JYfWMTKKDmzVgV8VmzwCdQK/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 2 jan. 2021.

MACHADO, Joseane da Silva. **O que há do outro lado?** A gestão da transição da educação infantil para os anos iniciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19846>. Acesso em: 7 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen John. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARCONDES, Keila Helen Barbato. **Continuidades e descontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. p. 43-68. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101554/marcondes_khb_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 mar. 2020.

MARINHO, Iasmin da Costa. Manifesto dos pioneiros da educação nova. *In*: INFOESCOLA. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>. Acesso em: 7 set. de 2021.

MARTINATI, Adriana Martinati; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. 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**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 309-319, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192839>. Acesso em: 3 dez. 2021.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [1970?].

MEC critica base curricular e defende revisão. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 15 abr. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2021/04/15/interna_nacional,1257364/mec-critica-base-curricular-e-defende-revisao.shtml. Acesso em: 2 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2021.

MOREIRA, Marco Antônio. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista Cultural La Laguna Espanha**, 2012. Disponível em: <http://Moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021...;

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tradução de Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 142, n. 41, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/f8CxtDFPvt9ScKpCP6r5W7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 set. 2021.

MOTA, Maria Renata Alonso. A BNCC e a educação infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. *In*: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, out., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 1-6. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/a-bncc-e-a-educacao-infantil-algumas-provocacoes-e-um-ponto-de-ancoragem/>. Acesso em: 20 out. 2021.

MINISTRO da Educação anuncia mudanças no sistema de avaliação a partir de 2019. *In*: GOV.BR. Brasília, 28 jun. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/65791-ministro-da-educacao-anuncia-mudancas-no-sistema-de-avaliacao-a-partir-de-2019>. Acesso em: 10 dez. 2022.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança**. Washington: Nações Unidas, 1989. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php. Acesso em: 10 set. 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643291>. Acesso em: 5 set. 2021.

NASCIMENTO, Silvana de Souza. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 62, n. 2, p. 459-484, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.161080>. Acesso em: 3 out. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 set. 2021.

OLIVEIRA, Sonara Maria Lopes de. **Articulação entre Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/en/more/dissertations-theses/dissertations/category/6-2019?download=70:oliveira-sonara-maria-lopes>. Acesso em: 3 out. 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia ; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete. Algumas lições aprendidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 197-203.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; LIMA, Andreia; SOUSA, Joana de. Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 55-80.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASSOS, Filipa; MACHADO, Inês. O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. *In*: FORMOSINHO, João; MONGE, Graciete; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Transição entre ciclos educativos**: uma investigação praxeológica. Porto: Porto Editora, 2016. p. 35-53.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DA SAÚDE (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. *In*: OPAS. [S. l.], 11 mar. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-eh-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em: 5 dez. 2020.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **A atualidade do pensamento pedagógico de Paulo Freire**. Porto Alegre: CirKula, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances - Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 5 set. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 set. 2021.

PIVA, Luciane Frosi. **Transições cotidianas nos modos de ser e de viver dos bebês e das crianças bem pequenas na creche**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/200123>. Acesso em: 20 set. 2021.

PIVA, Luciane; CARVALHO, Rodrigo. Transições na vida de bebês e de crianças bem pequenas no cotidiano da creche. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cwSBMVNcW3bMHXhJTB9FZyN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2021.

PLAFORMA AVAMEC. Educação Conectada. Ministério da Educação. Brasília, 2020. Disponível em: <http://educacaoconectada.mec.gov.br/plataforma-ava-mec>. Acesso em: 20 mar. 2020.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. 1993. *In*: NASCIMENTO, M. L. Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno

social” Jens Qvortrup. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643291>. Acesso em: 7 set. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. Feminismos Plurais.

RIO GRANDE DO SUL. Recomendações e orientações aos Sistemas Municipais de Ensino: durante e pós-pandemia da COVID-19. UNCME-RS; UNDIME-RS, FAMU-RS (org.). **Caderno 2**, jun. 2020. Disponível em: https://85531c16-92ad-4125-9e18-68689dc2d955.filesusr.com/ugd/b385a3_72699c5ffcce47f8af93e975885e9a67.pdf. Acesso em: 5 nov. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil (RCG). Governo do Estado do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1532.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

RODRIGUES, Claudia Maria da Costa. **A função da pré-escola hoje**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro (Uni- Rio), Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <http://www.unirio.br/institucional-1/escoladeeducacao/>. Acesso em: 7 set. 2021.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 11. ed . Rio de Janeiro: José Olympio, 1976. p. 20

ROSEMBERG, Fúlvia M. B. M. Políticas públicas e qualidade da Educação Infantil. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S. (org.). **Escritos de Fúlvia Rosemberg**. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 2015. p. 216-235.

ROSEMBERG, Fúlvia M. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-74, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia M. B. M. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 44-75, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/249>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Ana Claudia Siqueira dos *et al.* **Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo**. Faculdade São Luis de França, Aracajú, p. 1-10, 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; VIEIRA, Lívya Maria. Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/k8gTzN4jYVXXsJLnJSvNdZz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J & M Martins, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças - contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. *In*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9769/8999/29123>. Acesso em: 5 out. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002.

SICREDI. Programa A União Faz a Vida (PUFV). Disponível em: <https://auniaofazavida.com.br/>. Acesso em: 11 set. 2021.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da Educação Superior no Brasil – reformas do Estado e Mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Articulações e tensões entre a Educação infantil e o ensino fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL (COPEDI), VII, São Carlos, 2015. **Anais [...]**. São Carlos: Fórum Paulista de Educação Infantil/UFSCar, 2015, p. 179-198. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/copedianaiseixo1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SILVA, Tamili Mardegan da. **Os entrelugares Educação Infantil-Ensino Fundamental: o que podem os currículos tecidos com os cotidianos das escolas?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10845>. Acesso em: 7 set. 2021.

SIMIANO, Luciane Pandino. Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 22-31, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p22>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SNYDERS, George. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOARES, Silvana Mendes Sabino. **O trabalho pedagógico com a leitura na educação infantil e no ensino fundamental**: investigações sobre ensino e avaliação. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22506>. Acesso em: 20 set. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Revista Interações**, Santarém, Portugal, v. 10, n. 32, p. 68-88, 2014. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 3 dez. 2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista Educação**, PUC/Campinas, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3958>. Acesso em: 2 ago. 2021.

SOUZA, Angelo Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBP AE - Revista Brasileira de Política de Administração da Educação**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 463-485, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 3 set. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de Pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743>. Acesso em: 5 out. 2021.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 set. 2021.

SOUZA, Taís Luciana de. **A ação formativa do coordenador pedagógico na transição das crianças da Educação infantil para a Educação fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21682>. Acesso em: 7 set. 2018.

TARTARI, Fernanda Maeli. **O processo de formação de conceitos nas crianças de 4 a 6 anos de idade**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4482>. Acesso em: 7 set. 2018.

TOQUINHO. Criança é vida. *In*: LETRAS. Belo Horizonte, c2013. Disponível em: <https://www.letras.com.br/toquinho/crianca-e-vida>. Acesso em: 20 set. 2020.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Convenção dos Direitos das Crianças. ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 7 set. 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Obrigatoriedade escolar na Educação Infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/9>. Acesso em: 3 out. 2021.

VOGLER, Pia; CRIVELLO, Gina; WOODHEAD, Martin. La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: análisis de nociones, teorías y prácticas. **Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano**, La Haya, Países Bajos, Fundación Bernard van Leer, n. 48, p. 1-64, 2008. Disponível em: https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/2110_d_La_investigaci%C3%B3n_sobre_las_transiciones_en_la_primera_infancia_-_an%C3%A1lisis_de_nociones,_teor%C3%ADas_y_pr%C3%A1cticas_20090127.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ZANATTA, Joana. **Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1146>. Acesso em: 3 set. 2021.



Apêndices



APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E TERMO DE COMPROMISSO

Ao professor e às professoras,

Estamos realizando uma pesquisa com o objetivo de refletir sobre quais fios dão sentido e tecem o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – 1º Ciclo, dialogando acerca das narrativas e experiências-vivências do professor e das professoras, como encadeamentos de sentido que provocam e fundamentam os fazeres pedagógicos. Com este estudo, pretendemos contribuir para o planejamento de ações que possam qualificar a travessia entre tais etapas da Educação Básica.

Esta pesquisa serve como base para a tese de doutorado da Profa. Raquel Karpinski, orientada pela Profa. Maria Carmem Silveira Barbosa.

Os dados da pesquisa serão registrados por meio de gravação de videochamadas (Google Meet) dos encontros do grupo, além de registros das percepções e narrativas das professoras e do professor, tanto na forma escrita (construções de pontos a partir dos diálogos que emergirem do grupo), quanto oral e com imagens para os encontros, durante os meses de fevereiro a agosto de 2021.

O material coletado será utilizado para fins exclusivos de trabalho acadêmico, tais como: relatório de pesquisa, comunicação e divulgação científica, atividades formativas de educadores e educadoras. A divulgação das imagens fotográficas e a transcrições das filmagens serão feitas respeitando as normas éticas quanto ao seu uso.

Atenciosamente,

As pesquisadoras responsáveis pela pesquisa.

Profa. Maria Carmem Silveira Barbosa – Docente do PPGEduc/UFRGS

Profa. Raquel Karpinski – Doutoranda no PPGEduc/UFRGS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa-formação sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – 1º Ciclo e os fios que tecem o fazer pedagógico, coordenada pela Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa e conduzida pela doutoranda, Profa. Raquel Karpinski.

Pelo presente termo, declaro que fui informada(o) das intencionalidades da pesquisa e tenho total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Estou ciente de que a pesquisa/formação não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa.

Autorizo a divulgação de imagens fotográficas dos relatos das observações, conversas e transcrições de vídeos e áudios, bem como de outros materiais que fazem parte da pesquisa.

Declaro que todas as minhas perguntas quanto à pesquisa foram respondidas e que as pesquisadoras se colocaram à disposição para esclarecimento de quaisquer dúvidas que eu tiver durante sua realização.

Parobé, _____ de 2021.

Assinatura da(o) participante

CPF:

Assinatura da pesquisadora: Raquel Karpinski

APÊNDICE B - FORMULÁRIO *ON-LINE* GOOGLE DOCS DISPONIBILIZADO AOS PARTICIPANTES PARA MANIFESTAREM O DESEJO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

O que me fez participar da pesquisa/formação? 21 respostas

- Gosto de me envolver em pesquisas e formações que envolvem as escolas dos municípios onde trabalho, mais precisamente nós professores. No ano passado também fiz parte, em Linha Nova, do mestrado de um dos professores do projeto União Faz a Vida, intitulada "A VALORIZAÇÃO DO COLETIVO DE PENSAMENTO EM FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES". Foi uma etapa construtiva, na qual realizamos diversos encontros virtuais (principalmente devido ao COVID-19), trocamos ideias, conhecimento, compartilhando nossas vivências e, sem dúvida, aprendendo e trabalhando em equipe.
- Desejo sucesso a nossa colega doutoranda! Conte comigo nessa pesquisa! Um grande abraço.
- Porque essa transição da educação infantil para o ensino fundamental, muitas vezes, é bem complicada, tanto para os alunos como para os professores. E acredito que essa formação vai fazer com que tenhamos uma melhor compreensão sobre a mesma.
- Poder escutar as professoras mais experientes e compartilhar um pouco da minha experiência e percepção sobre o tema da pesquisa.
- Para cada vez mais adquirir conhecimentos para a minha prática pedagógica e assim poder contribuir com os meus alunos na busca do seu conhecimento.
- Novas aprendizagens, buscar por informações e respostas para dúvidas frequentes.
- Eu amo alfabetização! Trabalhei alguns anos na Educação Infantil (EMEI) e penso que a transição para o Ensino Fundamental, realmente, é um tema muito importante. Um olhar mais apurado sobre essa fase da escolarização, a partir da pesquisa, só tende a auxiliar na prática em sala de aula.
- Interesse em estudar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.
- Refletir sobre as ações já realizadas a fim de identificar aspectos a melhorar e consequentemente qualificar o trabalho pedagógico.
- A vontade de partilhar experiências, de construir novos conhecimentos e de rever/repensar a nossa prática!
- Sempre aberta para novas aprendizagens.
- Proposta desafiadora.
- Aprender cada vez mais.
- Novos conhecimentos.
- Porque acredito que este é o caminho (formato) para darmos qualidade e sentido à formação continuada docente.
- Ter uma aprendizagem contínua!
- Ter ficado encantada com a Raquel num curso que tive esse ano e querer aprender muito com ela! Ajudando assim os alunos e a me tornar uma profissional melhor!
- Foi a vontade e o interesse em compartilhar conhecimentos da minha prática, assim como adquiri-los.
- A vontade de aprender cada vez mais, aprimorando minha forma de trabalho com dicas do fazer diferente.
- Nem sempre a gente tem a melhor forma de ensinar, mas acabamos aprendendo com nossos colegas, formas diferentes de fazer educação.
- A importância e necessidade de conhecer melhor as legislações e também a temática da transição.
- Quero poder compartilhar e aprender novos conhecimentos e experiências com a educação.
- Aprendizado com as trocas de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

**APÊNDICE C – PROPOSTA DE TRABALHO RODAS DE DIÁLOGOS
APRESENTADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE FELIZ/RS**

**Rodas de Diálogos *On-line*/Presencial: Transição da Educação Infantil
para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais – em contexto de pandemia**

Pesquisadora/Doutoranda: Profa. Raquel Karpinski

Orientadora: Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudos sobre infâncias - UFRGS

1 Primeiras palavras

Entende-se, na perspectiva de “grupos”, que o trabalho coletivo parte da cooperação em um mesmo espaço físico ou virtual, de diferentes pessoas com interesses comuns, em que há oportunidade de construções – estar, aprender e fazer junto –, da aprendizagem ou docência com responsabilidade compartilhada, do conhecimento de diferentes saberes, das interações e das intenções de cada integrante do grupo; quando mediada com conceitos e conhecimentos, tem potencial de se transformar em um espaço de desenvolvimento pessoal e profissional – de produção e construção de saberes.

Partindo desse entendimento, com a finalidade de seguir a pesquisa de doutorado (cuja temática é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – 1º Ciclo), ajustes, ao longo do percurso, foram necessários. Dentre eles, mudanças nos caminhos metodológicos, considerando o contexto de incertezas e diversas mudanças em detrimento da pandemia, com os espaços educativos atuando de forma remota (atendendo as normativas do Conselho Nacional de Educação); situação que conduziu à ressignificação das práticas pedagógicas. Diante desse contexto, segue minha intenção de identificar como foi e será realizado o processo de transição entre as etapas supracitadas.

A perspectiva desta pesquisa é evidenciar possíveis e novos caminhos de construção para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – 1º Ciclo; investigação importante e necessária no contexto escolar.

Diante da possibilidade de acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação – caracterizadas por possibilitar e compartilhar informações com o uso de computadores interligados em uma rede de alcance global, como é o caso da Internet –,

surtem outros caminhos de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, os grupos de estudos *on-line*. Espera-se que esta abordagem possa servir de referêncua para o desenvolvimento formativo e estudos de diversos espaços educacionais, no contexto da construção/produção e estudos/aprendizagens *on-line*.

1.1 Do campo de pesquisa

A pesquisa/formação em questão foi realizada com a Rede Municipal de Feliz/RS, com professores e professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º ciclo, bem como gestores(as) da SME e dos espaços educacionais. A participação aconteceu após momento de mobilização e convite a toda rede educacional municipal. Os encontros presenciais e virtuais foram realizados no vespertino e noite, após às 18 h, com duração de no máximo 2 horas, bem como estudos dirigidos acordados com o grupo, além de encontros presenciais e virtuais.

2 Objetivo

O grupo de estudos teve como intencionalidade observar a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – 1º Ciclo; na perspectiva da docência com responsabilidade compartilhada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – 1º ciclo – como ocorreu de 2019 para 2020, e como será planejada de 2021 para 2022, no intuito de buscar contribuições efetivas para qualificar e avançar a esse processo.

3 Aspectos organizativos para instituição do grupo de estudos

Os aspectos organizativos levaram em consideração as ações destinadas à divulgação, ao processo de participação, às orientações iniciais, à dinâmica e ao ambiente virtual, ou presencial do grupo de estudos – vistos como etapas necessárias para a organização e a oferta de um determinado grupo de estudos presencial e *on-line* –, servindo, portanto, como um apoio básico para estudos e construções.

4 Convite e inscrições

O convite para participar do grupo de estudo ocorreu após momento de mobilização com a rede do município. No dia seguinte ao momento de mobilização, realizei um formulário de inscrição para ser enviado. O formulário foi enviado, no dia seguinte, pela SME.

4.1 Dados para participação

- Nome do(a) coordenador(a).
- Nome do(a) professor(a).
- Instituição/Espaço Escolar em que atua.
- *E-mail*.
- CPF.
- Cidade onde reside.
- Telefone(s) para contato.
- Etapa de ensino.

5 Orientações preliminares

Em relação à realização dos estudos, as datas, serão previamente agendadas com o grupo, levando em consideração suas colocações ao formulário de inscrição. Bem como, os aspectos relacionados aos artefatos tecnológicos, que serão utilizados; os aspectos didático-pedagógicos, que serão retomados na continuidade deste percurso de aprendizagem/discussão/construção, presencial e *on-line*, e o cronograma com as possíveis datas (futuras) dos encontros presenciais e remotos.

6 Dinâmica de estudo/construção

Com o objetivo de conhecer/construir/estudar como foi e será realizado o processo de transição da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – 1º ciclo, foram selecionadas leituras definidas *a priori*, bem como conceitos-chave e a própria legislação vigente acerca do processo de transição.

Com base no exposto, foram propostas questões para debate, com espaço para a discussão das ideias apresentadas nos textos, bem como esclarecer conceitos, diálogos sobre dúvidas e aprofundamento da compreensão dos aspectos abordados.

A responsabilidade pela condução da dinâmica do grupo se deu pela professora doutoranda/pesquisadora e, em alguns momentos, com participação de professores(as).

7 Ambiente presencial e virtual de estudo

O ambiente virtual de estudo a ser apresentado aos(as) participantes foi o Google Meet.

- Os encontros serão gravados; aqueles com duração de 2 h terão leituras *a priori* e 15 min de intervalo.

- Espaço de escrita, pois nem todas(os) irão falar o que pensam no grupo, podem fazer um sistema de *e-mail*... caderno... gravar... filmar... um(a) participante ser o mediador do grupo (coletar as informações e depois compartilhar comigo) – a ideia é de construção.

8 Proposta metodológica

Pesquisa/formação voltada à construção, estudos e produções de materiais, ou síntese da elaboração coletiva. Encontros expositivos-dialogados com os(as) professores(as) e coordenadores(as).

9 Materiais

A pesquisa/formação teve referências de apoio aos encontros, textos e sínteses, bem como apresentações em PPT/PDF, que foram disponibilizadas.

10 Aspectos didático/pedagógicos

Com base no texto selecionado para estudo, a ideia é que os encontros sejam de forma aberta e dialógica – sem uma estrutura fechada. Mesmo sendo propostos em forma de sequência, cabe observar que a finalidade é fomentar a discussão, incentivando os(as) participantes a colocarem suas dúvidas, ideias, perguntas, opiniões e reformulação de resposta; ou seja, estimular à docência coletiva em torno do tema que está sendo objeto de estudo.

Novas fontes de informação, provavelmente, serão inseridas no decorrer do debate. A recomendação de novos conteúdos poderá ser previamente programada e colocada em momento oportuno, como também surgir por intermédio dos(as) participantes.

11 Algumas considerações

Assim, o círculo de cultura, presencial e virtual, poderá ser utilizado em necessidades específicas de formação continuada de professores(as); poderá contribuir em outros espaços, como possibilidade de novas construções. Evidencia-se à docência com responsabilidade compartilhada e o trabalho em cooperação, para que, assim, possamos chegar ao inédito viável.

APÊNDICE D - DOCUMENTOS E REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE 1988

DOCUMENTOS E REFERENCIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL, A PARTIR DE 1988			
Documento/Referência	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Período
Constituição Federal	----	----	CF 1988
LDBEN	Educação Infantil – primeira etapa da Educação Básica	----	----
Definição de diretrizes educacionais - Conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica.	Garantir o direito à Educação Infantil na forma regular e nas modalidades previstas em lei - Ampliar o atendimento escolar na subetapa creche, atendendo à determinação do Plano Nacional de Educação Vigente. - Ampliar o atendimento escolar na pré-escola, atendendo à Emenda Constitucional 59/9	----	LDBEN 1996
Documentos legais em relação à construção de diretrizes educacionais de uma proposta Político-pedagógica	----	----	CNE apoiado na Resolução CNE/CEB n 2/98
Formato da proposta Político-pedagógica	Ambas	Ambas	Artigos 12, 13 e 14 da LDBEN (1996)
Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	Educação Infantil	----	Resolução CNE/CEB n. 5/2009 – de 17 de dezembro de 2009
Revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil	Educação Infantil	----	Parecer CNE/CEB n 20/2009
Princípios básicos: Éticos, políticos e estéticos	Educação Infantil	----	Resolução CNE/CEB n 1/99 e Parecer CNE/CEB n 22/98
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos	----	Ensino Fundamental	Parecer CNE/CEB n 11/2010
Base Comum Curricular	Educação Infantil	Ensino Fundamental	BNCC/ 2017
Referencial Curricular Gaúcho	Educação Infantil	Ensino Fundamental	RCG/ 2018

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 27 - Transições

1988 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Constituição Federal, artigo sétimo e inciso XXV, garante o atendimento em creches e pré-escolas do nascimento até os 06 anos; garantido pelo artigo 208, como dever do Estado, o atendimento as crianças nesta faixa etária.

Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

Constituição brasileira – artigo 205: Educação é direito de todos (objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho); artigo 208: educação é dever do Estado devendo este garantir vagas no Ensino Fundamental para todos, sendo esse obrigatório e gratuito, assegurando ainda o atendimento em creche e pré-escola das crianças em idade de 0 a 06 anos.

1996 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, a EF é reconhecida como segmento responsável por promover a aprendizagem enquanto parte integrante da Educação Básica, garantindo o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade, conforme o art. 29.

Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

A LDBEN n. 9394/96, artigo 32: Ensino Fundamental com duração mínima de oito anos, com a opção da matrícula de crianças de 06 anos nesse nível de ensino, disposta no parágrafo 3º, artigo 87, das disposições transitórias.

1998 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

1999 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), torna-se parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reunindo objetivos, conteúdos e orientações didáticas.
Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação cria o Parecer CNE/CEB 22/98, respaldando a Resolução CNE/CEB 01/99, constituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Transição

Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que as propostas pedagógicas deverão respeitar os princípios Éticos, Políticos e Estéticos em suas proposições de práticas de educação e cuidado.
RCNEI – através de seus documentos apresenta conceitos importantes no que se refere à nova concepção de criança, infância e direito à educação.

2001 Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no. 10.172, indica em sua meta número 2 "Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos 06 anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 07 a 14 anos".

2005 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Projeto de Lei no. 144/2005 estabelece a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 anos e com o prazo de implementação até 2010 pelos Municípios;
Lei no. 11.114/2005: Estados e Distrito Federal, passa a descrever como dever dos pais ou responsáveis matricular crianças a partir dos 06 anos no Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CNB Nº. 06/2005 aborda os relatos de Estados e Municípios que ampliaram o Ensino Fundamental, discutindo a não indicação do Ensino de nove anos na Constituição de 1988; estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental.
Parecer CNE/CEB nº 18/2005 discute a escolaridade obrigatória, a importância e necessidade da construção de um projeto pedagógico e um plano de universalização.
Resolução CNE/CEB Nº. 3 estabelece as normas nacionais para a organização do Ensino Fundamental: Educação Básica divide-se em Educação Infantil e Ensino Fundamental; a Educação Infantil subdivide-se em: creche (0 até 3 anos de idade) e Pré-escola (4 e 5 anos de idade); o Ensino Fundamental atenderá de 06 a 14 anos, sendo considerados os anos iniciais de 06 a 10 anos de idade e anos finais de 11 a 14 anos.

2006 Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

CNE Lei nº 11.274 determina a duração de nove anos do Ensino Fundamental, tornando obrigatória a matrícula das crianças com 6 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Emenda Nº. 53, a Educação Infantil deve ser oferecida para crianças de 0 a 05 anos de idade, sendo as crianças com 06 anos de idade atendidas pelo Ensino Fundamental.

Parecer nº39 respondia a uma consulta realizada pelo MIEIB (Movimento Interfórum da Educação Infantil do Brasil)[1] que buscava argumentar sobre a necessidade da permanência das crianças de 06 anos na Educação Infantil.

[1] As justificativas para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, segundo os documentos oficiais do MEC, basearam-se na constatação de que um grande número de crianças dessa idade e que compõe o segmento das camadas médias e altas já estava inserido no mundo escolar, seja na Educação Infantil ou primeiro ano do Ensino Fundamental, o que difere da maioria das crianças da população brasileira, pois, segundo dados do IBGE, no ano de 2000, 15% das crianças de seis anos estavam fora da escola. MARCONDES, Kella Helen Barbatto. Continuidades e descontinuidades na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2012 (373 páginas – p. 43-68).

Transição

Documentos do MEC indicam:

A necessidade de se reorganizar a estrutura espacial, os currículos e programas escolares, o tempo escolar, a questão da formação continuada do docente e equipe escolar.

A ampliação do Ensino Fundamental demanda: providências para o atendimento das necessidades de recursos humanos – professores, gestores e demais profissionais de educação – para lhes assegurar, dentre outras condições, uma política de formação continuada em serviço, o direito ao tempo para o planejamento da prática pedagógica, melhorias em suas carreiras.

Os espaços educativos, os materiais didáticos, o mobiliário e os equipamentos precisam ser repensados para atender às crianças com essa nova faixa etária no Ensino Fundamental, bem como à infância que já estava nessa etapa de ensino com oito anos de duração.

Terceiro relatório sobre a ampliação do Ensino Fundamental organizado pelo MEC:

A reorganização do Ensino Fundamental de nove anos depende das decisões sob responsabilidade de cada um dos sistemas de ensino.

[...] Tais decisões devem ser tomadas após diversas reflexões que colocam no centro das preocupações as crianças, considerando que antes de serem alunas, são seres humanos em desenvolvimento.

O primeiro ano do Ensino Fundamental deve ser considerado um período privilegiado para trabalhar com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, o ponto central deve ser a infância, evidenciado na ampliação do trabalho da Educação Infantil e não uma repetição das atividades realizadas nesse nível.

É necessário a reorganização das propostas pedagógicas das secretarias e do plano político pedagógico da escola, assegurando: [...] o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo, tendo em vista alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, sem restringir a aprendizagem das crianças de seis anos de idade à exclusividade da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, mas sim ampliando as possibilidades de aprendizagem.

2009 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Parecer CNE/CEB 22/98 é substituído após dez anos pela Resolução nº. 5 de 2009, apresentando um conjunto de princípios norteadores, de caráter mandatório, visando à organização, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas pelas escolas.

Publicação da Emenda Constitucional nº 59, através da qual a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos.

Resolução nº 5. Substitui a resolução CNE/CEB nº 1/99 Surgindo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs).

Artigo 6º da DCNEI mantém a manutenção dos princípios éticos, políticos e estéticos.

Artigo 9º das DCNEIs define que as práticas pedagógicas norteiem as interações e brincadeiras, propiciem a ampliação do conhecimento de si e do mundo, promovam o uso e a compreensão das diferentes linguagens e o uso da oralidade, o trabalho coletivo e individual das crianças, ampliação da autonomia e o reconhecimento da diversidade e a curiosidade.

Artigo 11º das DCNEIs orienta como se deve proceder quanto à elaboração do trabalho da Educação Infantil, correspondente à etapa que antecede o Ensino Fundamental.

Transição

Resolução nº 5: Surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil para orientar o planejamento curricular das escolas e propor uma organização por eixos de interações e brincadeira, bem como a dissociabilidade entre o cuidar e educar.

2010 Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

DCNEF[1]. Parecer nº 11/2010 fixa e direciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos.

Resolução nº 7/2010, reafirma e complementa o Parecer nº 11/2010.

Artigo 23: dispõe sobre a organização do projeto político-pedagógico, essas duas dimensões deverão estar presentes, de forma indissociável, resultando em ações integradas que visem articular pedagogicamente o interior e exterior das instituições, assegurando a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

Artigos 29 e 30: além da dimensão do educar e cuidar, reconhece o lúdico e a valorização das diferentes linguagens; a necessidade dos docentes adotarem um trabalho pedagógico, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, denominado de "ciclo da infância", que garanta o letramento e a alfabetização, englobando e propiciando a mobilidade das crianças nas salas de aula, o manuseio de materiais, a exploração dos espaços e sensações, sempre utilizando as diversas linguagens artísticas.

Parecer nº 11/2010, versa sobre os conteúdos que compõem a base nacional comum, apontando quais devem ter sua abrangência, obrigatória, em conformidade com o art. 26 da LDB.

Artigo 26 da LDB: o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso são obrigatórios[2].

[1] As Diretrizes para o Ensino Fundamental, assim como as Diretrizes para a Educação Infantil, consistem em orientações de caráter mandatário, que devem ser observadas no desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos das instituições escolares. Os responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são os gestores da escola, docentes, funcionários, famílias e estudantes, além dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, destacando a autonomia conferida pela legislação brasileira a cada instância.

[2] Parecer nº 11/20 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 2010, p. 13.

Transição

De acordo com as DCNEFs, todas as redes e sistemas educacionais devem, coletivamente, organizar estratégias que assegurem a aprendizagem e desenvolvimento pleno das crianças, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem.

Os princípios que regem as DCNEFs são os mesmos das DCNEIs, ou seja, os princípios éticos, estéticos e políticos, portanto, não se distanciando do que já deveria estar sendo proposto para as crianças nas instituições de Educação Infantil.

A dimensão do educar e cuidar também é demarcada nas DCNEFs.

De acordo com as proximidades entre as DCNEIs e as DCNEFs, pode-se afirmar que há uma preocupação, em termos legais, na continuidade do processo educativo entre as duas instâncias do Ensino Básico que compõem esse momento de TRANSIÇÃO, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A TRANSIÇÃO entre EI e EF deve ser foco na organização do Projeto Político Pedagógico das escolas.

As DCNEFs estabelecem ainda que as escolas de Ensino Fundamental devam seguir um currículo que possui uma base comum, devendo essa ser completada em cada sistema escolar pela parte diversificada, buscando atender às necessidades de cada região.

O documento destaca também a importância dos docentes engendrarem esforços para que seu trabalho pedagógico atenda às diretrizes estipuladas, adequando as estratégias de ensino às singularidades resultantes das idades de seus educandos.

2017 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instaura e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica, dialogando com a DCNEI sobre a Educação Infantil com maior detalhamento dos objetivos da aprendizagem.

Transição

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. (BNCC, 2018, p. 55).

2018 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Resolução nº 345 institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho.

Da caracterização e da transição entre as etapas do ensino Artigo 9º a educação infantil, primeira etapa da Educação Básica constitui direito inalienável das Crianças, do Nascimento aos 5 anos de idade, a que o estado tem o dever de atender, em complementação à ação da família e da Comunidade;

Parágrafo 1 a educação infantil, organizada em creches para crianças de 0 a 3 anos de idade E pré-escola para aquelas com 4 e 5 anos tem como finalidade proporcionar condições adequadas para promover o bem-estar das Crianças, seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual afetivo e social, ampliando experiências de interação e convivência na sociedade, marcadas pelos valores de solidariedade, Liberdade, cooperação e Respeito.

Parágrafo 2 a frequência na pré-escola deve ser de, no mínimo 60% do total de, no mínimo 200 dias letivos, com carga horária mínima diária de 4 horas contados após a matrícula, sem que isto seja impeditivo para o prosseguimento dos estudos da criança.

Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

Artigo 10: o ensino fundamental dá continuidade aos objetivos definidos para a formação básica das Crianças na educação infantil, prolongando o processo educativo durante os anos iniciais e completando nos anos finais, ao ampliar e intensificar as oportunidades de aprendizagem gradativamente, mediante:

1 – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo;

2 – o foco Central na alfabetização e letramento, ao longo dos três primeiros anos, considerando ser um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção;

3 – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

4 – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos Mentos e habilidades EA formação de atitudes e valores;

5 – fortalecimento dos vínculos de família dos laços de solidariedade humana e de receita e de respeito recíproco entre em que se assenta a vida social.

Parágrafo 1 – os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar não só a alfabetização, mas também o letramento, assim como o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da língua portuguesa, a literatura, a música e demais artes, a educação física assim como o aprendizado da Matemática, da ciência, da história e da Geografia e a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização, o que exige a sequência da trajetória escolar dos Estudantes, garantindo a passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade E deste para o terceiro.

Parágrafo 2 – mesmo quando a escola, rede ou sistema, no uso de sua autonomia fizeram opção pelo regime seriado será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os estudantes as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Parágrafo 3 – de acordo com a BNCC no primeiro e no segundo ano, ação pedagógica com foco na alfabetização para que se Garanta aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada a faixa etária e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. Ficando para o terceiro ano a consolidação desse processo e uso social da Leitura, da escrita e do cálculo, com autonomia, efetivando o letramento.

2018 Transição

Artigo 11 – a TRANSIÇÃO entre as etapas da Educação Básica implica a necessidade de assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens e torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação: o ensino médio precisa articular-se com os anos finais do Ensino Fundamental, que por sua vez deve estar em articulação com os anos iniciais desta etapa. Além disso, o ensino fundamental deve estar articulado com a educação infantil, de forma a garantir a qualidade e a Equidade na educação básica.

Parágrafo 1 – os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, no cumprimento do caput deste artigo, enviar esforços para assegurar o progresso contínuo dos Estudantes no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e a aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja atrasada ou indevidamente interrompida.

Parágrafo 2 – devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como "promoção automática" tudo antes de um ano ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

Parágrafo 3 – a organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de estudantes, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Parágrafo 4 – as instituições de educação infantil e Ensino Fundamental, para assegurar o disposto no caput deste artigo, devem estabelecer um plano articulado de TRANSIÇÃO, compartilhando as informações da vida da criança, com observação dos relatórios, portfólio, avaliações e demais registros, de acordo com os regimentos escolares e planos de estudo de cada Unidade Escolar, bem como outros documentos orientadores existentes em cada sistema mantenedora ou Unidade Escolar.

Artigo 12 – a TRANSIÇÃO entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental a construção de estratégias entre as instituições públicas e privadas e suas respectivas mantenedoras, por meio de suas equipes diretivas e docentes, para que os currículos sejam utilizados com a finalidade de potencializar a Progressão de aprendizagem dos Estudantes, evitando lacunas, rupturas ou prejuízos no seu percurso educacional.

Parágrafo único: avaliação deve subsidiar o processo de ensino e aprendizagem na fase da TRANSIÇÃO entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, por meio de diferentes instrumentos e métodos apropriados de verificação, capazes de garantir a construção das habilidades e competências previstas como essenciais para todos os estudantes.

Artigo 13 – os currículos escolares, em conformidade com os PPPs, devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens ao longo do Ensino Fundamental, promovendo integração nos nove anos desta etapa da Educação Básica, evitando a ruptura no processo e garantindo o desenvolvimento integral e autonomia.

Artigo 14 – deve assegurar aos estudantes formação integral que considere os princípios de dignidade, justiça social, proteção, direitos culturais, linguísticos e éticos além do acesso permanência e a participação na escolarização de crianças jovens e adultos, fornecendo as condições necessárias para que aprendam e continuem aprendendo ao longo de suas vidas.

Parágrafo único – o PPP deve ser elaborado ou revisado nos termos da normatização do sistema de ensino e de acordo com as orientações de sua mantenedora, de forma democrática e participativa.

2020 Leis, decretos e emendas Educação Infantil

Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020.

Leis, decretos e emendas Educação Fundamental

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal editou a Medida Provisória nº 934, que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior, decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

Transição

Art. 20. No retorno presencial, as escolas de Educação Infantil devem: I – investir em atividades que possibilitem uma transição tranquila entre as rotinas vivenciadas em casa para uma nova rotina escolar, cuidando dos aspectos psicoemocionais dos estudantes e das condições de oferta de escolaridade;

Art. 27. V – priorizar a avaliação formativa e diagnóstica da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também na transição para os anos finais;

7.3 Avaliação Diagnóstica e Formativa

· Atenção especial à avaliação formativa e diagnóstica das seguintes etapas: transição dos anos iniciais para os anos finais, na medida em que o sexto ano representa uma transição complexa na vida dos estudantes. 5º e 9º anos: recomenda-se especial atenção aos critérios de promoção do 5º e 9º anos, por meio de avaliações, projetos, provas ou exames que cubram rigorosamente somente os conteúdos e objetivos de aprendizagem que tenham sido efetivamente cumpridos pelas escolas. Avaliação da Alfabetização: as crianças dos anos iniciais em processo de alfabetização devem receber uma atenção maior para evitar déficits futuros de aprendizado e garantir o seu desenvolvimento integral. Considerada uma das fases mais delicadas e importantes da vida escolar, a alfabetização depende de um trabalho contínuo de estímulo, análise e conhecimento de quem vai ensinar. É bastante provável que um número significativo de crianças apresente algum tipo de prejuízo acadêmico neste ano de pandemia. O planejamento do ano letivo para a alfabetização presencial obrigou as escolas a se adaptarem emergencialmente para reduzir os danos. Importante destacar as dificuldades da oferta de atividades não presenciais para crianças de 6 (seis) anos frequentando o primeiro ano de alfabetização formal. A BNCC prevê que a alfabetização deve ser consolidada até o final do segundo ano. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação indica orientações específicas para a alfabetização e materiais didáticos de apoio. O retorno às aulas deverá prever um processo de adaptação e revisão do currículo de alfabetização, além de uma avaliação diagnóstica cuidadosa para identificar até onde as crianças conseguiram avançar e quais as dificuldades que deverão ser repostas nas aulas presenciais. A avaliação diagnóstica individual das crianças do 1º e 2º anos em fase de alfabetização em leitura, escrita e matemática, devem ser consideradas prioritárias no retorno às aulas presenciais para evitar prejuízos que poderão afetar a vida escolar de toda uma geração.