



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



NOÉ MATIAS DE SOUZA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: O FENÔMENO DA GANGORRA NAS REDES PÚBLICAS DE
IRAQUARA, SEABRA E SOUTO SOARES**

Salvador
2023

NOÉ MATIAS DE SOUZA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL: O FENÔMENO DA GANGORRA NAS REDES PÚBLICAS DE
IRAQUARA, SEABRA E SOUTO SOARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Giovana Cristina Zen

Salvador
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Noé Matias de.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental: o fenômeno da gangorra nas redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares / Noé Matias de Souza. - 2023.

171 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Giovana Cristina Zen.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

1. Educação infantil. 2. Transição escolar. 3. Ensino fundamental. I. Zen, Giovana Cristina. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDD 372.2 - 23. ed.

NOÉ MATIAS DE SOUZA

**A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
O FENÔMENO DA GANGORRA NAS REDES PÚBLICAS DE IRAQUARA, SEABRA E
SOUTO SOARES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 23 de fevereiro de 2023.

Banca examinadora



Prof^a. Dr^a. Giovana Cristina Zen – Orientadora
Universidade Federal da Bahia (UFBA)



Prof^a. Dr^a. Silvana de Oliveira Augusto – Membro externo titular
Instituto Singularidades



Prof^a. Dr^a. Cilene Nascimento Canda – Membro interno titular
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Para toda a minha família, fonte de amor e inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelo acolhimento e pela confiança em mim depositados. Aos Professores do Programa de Pós Graduação em Educação da FACED/UFBA, por todas as aprendizagens ao longo desta trajetória.

Às queridas professoras da FACED/UFBA, Maria Couto e Cristina d'Ávila, pelas leituras críticas, sensíveis e contributivas sobre o meu projeto de pesquisa.

Aos colegas, parceiros irmãos do Grupo de Estudos Brincar, Ler e Escrever, por todas as leituras e contribuições, porque, neste nosso grupo, a pesquisa é também uma construção coletiva.

Ao Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), pela linda história desse território que contribuiu sobremaneira para que tudo isso fosse possível. Um agradecimento especial a todos os colegas e todas/todos os/as professoras(res) da Chapada que me constituíram como formador.

Aos Colegas e Professores do GEPEL – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade, pelo acolhimento e ensinamentos.

Aos Componentes da Banca, às queridas, Silvana Augusto e Cilene Canda, pelas quais tenho uma admiração imensa. Para mim, é uma honra contar com a sua apreciação.

A Professora Giovana Cristina Zen, pela confiança, orientação e carinho constantes na elaboração deste trabalho. Por incentivar e caminhar lado a lado nessa escrita desde os primeiros encontros e estabelecer comigo uma relação de alteridade e dialogia. Sua parceria e amizade, fonte de inspiração e admiração, além de fazer toda a diferença no resultado desta pesquisa, motivou-me a escrever muito mais do que eu poderia imaginar. Este agradecimento se estende também a Marcelo (seu esposo) pelas contribuições reflexivas nesse percurso e a Júlia (sua filha) pela gentileza de sempre.

Aos educadores e gestores das redes de ensino de Iraquara, Seabra e Souto Soares, participantes desta pesquisa, pela generosidade em compartilhar fatos e impressões sobre os percursos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, engendrados em seus municípios.

Em especial, a Sirleide e Elaine (Iraquara), a Ivonete e Vailma (Seabra), a Cíntia e Adriana (Souto Soares), pela disponibilidade em colaborar com as articulações necessárias para a realização da pesquisa de campo.

Aos Colegas de trabalho da Secretaria de Educação de Souto Soares (minha cidade), em especial à equipe técnica e pedagógica, pela compreensão e incentivo de sempre.

Às queridas Aline Nascimento, Clara Coelho e Mariana Jesus, amigas e irmãs de alma, companheiras de curso, porque sem elas, sem suas ajudas, o percurso seria mais desafiador.

A José, Francisco, Maria, Joaquim, João, Valdeir, Nair, meus irmãos e meus amigos. A relação de confiança e de respeito que construímos juntos me faz ter a certeza de que nunca estarei sozinho.

A Dona Sinézia, minha mãe (In memoriam), pela certeza do orgulho que sentiria. Ao Sr. Valdivino, meu pai, e a Dona Abenilde, minha madrastra, pelo amor e cuidado de sempre e também pelo orgulho dessa minha conquista.

O segredo de qualquer conquista é a coisa mais simples do mundo: saber o que fazer com ela.

Autor desconhecido

RESUMO

Os desafios impostos na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se constituem como objeto de investigação desta pesquisa que tem como principal objetivo analisar criticamente como os educadores dos grupos de 5 e 6 anos compreendem essa transição. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória com 27 educadores vinculados às redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, no estado da Bahia. Os dados foram produzidos mediante análise documental, aplicação de questionário *online*, grupos focais e entrevistas e, posteriormente, analisados a partir das contribuições de Ferreiro (2011); Corsaro (2011); Sarmiento (2011); Barbosa (2007; 2014); Kramer (2007); Zen (2020). Apesar dos marcos regulatórios sinalizarem a importância de uma transição realizada de forma contínua, os resultados desse estudo apontam que as disputas epistêmicas entre os dois segmentos de ensino, explicitadas nos documentos oficiais e nos inúmeros depoimentos dos participantes, geram rupturas e interferem negativamente na organização curricular e pedagógica do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nomeado nesta pesquisa, metaforicamente, de fenômeno da gangorra da transição. O estudo aponta, ainda, que para essa gangorra se equilibrar é preciso que as forças exercidas em cada uma de suas extremidades sejam semelhantes. Isso significa dizer que é necessário produzir práticas didático-pedagógicas que respeitem o ser criança e sua infância alinhadas às políticas públicas e formacionais. Mais do que equilibrar a gangorra, é imperativo reconhecer que o desafio da transição só existe porque não há articulação nem coerência entre o que se propõe na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, respectivamente.

Palavras-Chave: transição; Educação Infantil; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The challenges imposed on the transition from Early Childhood Education to Elementary School are the object of investigation of this research, whose main objective is to critically analyze how educators of 5- and 6-year-old groups understand this transition. To do so, an exploratory research was conducted with 27 educators linked to the public educational system of the cities of Iraquara, Seabra and Souto Soares, in Bahia state. Data were produced through documental analysis, online questionnaires, focus groups and interviews, and then analyzed based on the contributions of Ferreiro (2011); Corsaro (2011); Sarmento (2011); Barbosa (2007; 2014); Kramer (2007); Zen (2020). Despite the regulatory frameworks point out the importance of a transition performed in a continuous mode, the results of this study indicate that the epistemic disputes between the two teaching segments, specified in the official documents and in the numerous participants' testimonies, generate ruptures and negatively interfere in the curricular and pedagogical organization of the transition process between Early Childhood Education and Elementary School, metaphorically called in this research as the transition seesaw phenomenon. The study also points out that in order to this seesaw be balanced, it is necessary that the forces exerted on each of its ends be similar. This means that it is necessary to produce didactic-pedagogical practices that respect the being child and his/her childhood in line with public and training policies. More than to balance the seesaw, it is imperative to recognize that the challenge of the transition only exists because there is neither articulation nor coherence between what is proposed for Early Childhood Education and Primary School, respectively.

Keywords: transition; Early Childhood Education; Elementary School.

RESUMEN

Los desafíos impuestos en el paso de la Educación Infantil para la Educación Básica se constituyen objeto de investigación de esta pesquisa, que tiene como principal objetivo analizar críticamente como los educadores de los grupos de 5 y 6 años comprenden esa transición. Para tal, fue realizada una pesquisa exploratoria con 27 educadores vinculados al sistema público de enseñanza de las ciudades de Iraquara, Seabra y Souto Soares, en el estado de Bahía. Los datos fueron producidos mediante análisis documental, aplicación de cuestionario *online*, grupos focales y entrevistas y, posteriormente, analizados a partir de las contribuciones de Ferreiro (2011); Corsaro (2011); Sarmiento (2011); Barbosa (2007; 2014); Kramer (2007); Zen (2020). A pesar de que los marcos regulatorios señalizan la importancia de una transición realizada de forma continua, los resultados de este estudio apuntan que las disputas epistémicas entre los dos segmentos de la enseñanza, explicitadas en los documentos oficiales y en los innúmeros testimonios de los participantes, generan rupturas e interfieren negativamente en la organización curricular y pedagógica del proceso de transición entre la Educación Infantil y la Educación Básica, denominado en esta pesquisa, metafóricamente, fenómeno del balancín de la transición. Además, el estudio apunta que para que ese balancín se equilibre es necesario que las fuerzas ejercidas en cada una de sus extremidades sean semejantes. Eso significa decir que es necesario producir prácticas didáctico-pedagógicas que respeten al ser niño y su infancia alineadas a las políticas públicas y formacionales. Más que equilibrar el balancín, es imperativo reconocer que el desafío de la transición solo existe porque no hay articulación ni coherencia entre lo que es propuesto para la Educación Infantil y la Educación Básica, respectivamente.

Palabras clave: transición; Educación Infantil; Educación Básica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Sistematização do número de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor 1 – “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”	68
Quadro 2	Sistematização do número de teses e dissertações levantadas via Plataforma Sucupira - Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor 2 - “Articulação entre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”	69
Quadro 3	Síntese de Dados Quantitativos dos Municípios Pesquisados.....	90
Quadro 4	Previsão do número de participantes por grupos e segmentos de ensino dos três municípios lócus da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares.....	100
Quadro 5	Número real de participantes por grupos e segmentos de ensino em cada município lócus da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares.....	101
Mapa 1	Mapa de localização - Parque Nacional da Chapada Diamantina – BA.....	82
Mapa 2	Mapa – Regiões do Estado da Bahia – Parque Nacional da Chapada Diamantina.....	83
Mapa 3	Município de Iraquara – BA.....	85
Mapa 4	Município de Seabra- BA.....	87
Mapa 5	Município de Souto Soares – BA.....	88
Foto 1	Panorama da Chapada Diamantina no Parque Nacional da Chapada Diamantina.....	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	HISTÓRIAS DE UM CERTO INCÔMODO SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE OS CICLOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	15
1.2	E QUEM SE IMPORTA? O DISCURSO OFICIAL SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	23
1.3	QUANDO O INCÔMODO VIRA OBJETO DE PESQUISA.....	29
2	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA(S), CULTURAS INFANTIS E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA	33
2.1	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S).....	33
2.2	CULTURAS DA INFÂNCIA OU CULTURAS INFANTIS.....	36
2.3	A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA.....	40
3	O CURRÍCULO DA INFÂNCIA E O FENÔMENO DA GANGORRA	48
3.1	A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS.....	48
3.1.1	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)....	49
3.1.2	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.....	53
3.1.3	O Ingresso das Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental de Nove Anos.....	56
3.1.4	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Fundamental de Nove Anos.....	59
3.1.5	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	62
3.2	AS DISPUTAS EPISTÊMICAS E O FENÔMENO DA GANGORRA.....	66
3.2.1	Levantamento de teses e dissertações: contribuições de pesquisas sobre o tema.....	66
3.2.2	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o fenômeno da gangorra como resultado de disputas epistêmicas.....	74
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS	79
4.1	DEFINIÇÃO DA PESQUISA.....	79
4.2	CAMPO EMPÍRICO.....	81
4.2.1	Iraquara.....	84
4.2.2	Seabra.....	86
4.2.3	Souto Soares.....	88
4.3	PARTICIPANTES.....	90

4.3.1	Critérios de seleção dos participantes.....	91
4.4	QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	92
4.5	DEFINIÇÃO DE INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....	93
4.5.1	Primeira Etapa – Análise Documental.....	93
4.5.2	Segunda Etapa - Aplicação de Questionário (Online).....	94
4.5.3	Terceira Etapa – Grupos Focais.....	96
4.5.4	Quarta Etapa – Entrevista.....	97
4.5.5	Análise dos Dados.....	99
5	O FENÔMENO DA GANGORRA DA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL.....	103
5.1	POR UM LADO, O BRINCAR.....	104
5.2	POR OUTRO LADO, A ALFABETIZAÇÃO.....	114
5.3	PARA A GANGORRA, DOIS.....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A – Modelo de Termo de Anuência ao Diretor da FACED/UFBA.....	151
	APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	152
	APÊNDICE C – Modelo de Questionário Online.....	155
	APÊNDICE D – Modelo de Questões de Intervenções para Realização dos Grupos Focais.....	161
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/EEUFBA.....	165

1 INTRODUÇÃO

1.1 HISTÓRIAS DE UM CERTO INCÔMODO SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE OS CICLOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem se constituído em um grande desafio para as redes municipais de ensino. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores escolares frequentemente se deparam com a dificuldade de planejar práticas pedagógicas que promovam uma transição mais consistente, em que as crianças possam dar continuidade aos seus processos em curso de aprendizagem e desenvolvimento.

Discutir a temática da transição implica refletir sobre muitos aspectos. Augusto (2020), no vídeo da série “Cá entre nós”¹, do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) em parceria com o município de Curaçá – Bahia, ao discutir sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, afirma:

A transição não se refere a um processo burocrático de transferência de um prontuário de um lugar ao outro, de uma instituição à outra. A transição é da criança, do processo existencial dela e tem a ver com essa passagem entre ser criança e ser estudante. É um outro papel social. Tem a ver com a necessidade de ela lidar com expectativas que são colocadas sobre ela de um dia para a noite, expectativas de sucesso escolar, de alfabetização no primeiro ano. Ela precisa construir esse lugar, lugar de potência de uma criança estudante. Mas ela não deixa de ser criança. Esse é o sentido que a gente precisa considerar. (AUGUSTO, 2020).

Por essa compreensão, a transição, em qualquer área ou segmento de ensino, lida com altas expectativas, necessidades e desejos dos sujeitos que, na maioria das vezes, não são outorgados na vivência desse processo de transição. É fato que toda criança da Educação Infantil passa por um processo de transição para o Ensino Fundamental, independente da qualidade do planejamento pedagógico que assegura essa transição. Portanto, a máxima que se deseja refletir nesse sentido tem a ver com a qualidade dos documentos curriculares oficiais, orientadores desse processo, atrelada à reflexão sobre as concepções que suscitam ou sustentam as práticas pedagógicas e institucionais que gerenciam a transição das crianças as quais deixam as últimas turmas da Educação Infantil, para formarem as primeiras turmas do Ensino Fundamental.

O relato a seguir procura estabelecer uma relação refletida e coerente entre os itinerários de estudante e profissional do pesquisador e da temática da transição.

¹ <https://youtu.be/yFFP8tnMXsM>

O meu ingresso à educação escolar, se deu em 1986, aos 7 anos de idade, onde o primeiro contato com a escola foi em uma turma denominada de “ABC” o que corresponderia, hoje, ao último ano da Educação Infantil. Nessa época, no município Souto Soares - BA, a qual pertencia e pertence não se ofertava, como em outros municípios brasileiros, turmas de Educação Infantil com as especificidades curriculares próprias da infância. Dessa forma, não tive o privilégio de ingressar em uma escola pensada, mesmo que de forma incipiente, para acolher crianças e suas infâncias. A escola já tinha definido um currículo de conteúdos com práticas mecanizadas e escolarizantes para mim e meus colegas. Tinham pressa para que aprendêssemos as primeiras letras, as vogais, as consoantes, juntar sílabas, formar pequenas palavras, para só depois aprender a ler sílabas, palavras e, por último, textos cartilhados ou excertos de textos nos livros didáticos.

Assim, nesse mesmo ano, cursei, no primeiro semestre, o antigo ABC e, no segundo semestre, a CARTILHA, já que a única exigência da época para ser aprovado entre essas duas séries era ler e reler o ABC e garantir a memória das letras do alfabeto e da posição que elas ocupavam no “livro”.

Note que, nessa época (final da década dos anos 1980), em escolas brasileiras não havia, de forma geral, uma preocupação em seus currículos com o ser criança e as infâncias, nem com os ritos de passagem de um segmento ao outro. O currículo já marcava, desde o primeiro ingresso das crianças ao ensino escolar (turmas de ABC e CARTILHA), como anunciado anteriormente, práticas pedagógicas voltadas para atividades mecanizadas e conteudistas. O brincar e outras linguagens infantis só aconteciam livremente pelas próprias crianças nos espaços de intervalos, não sendo essa, portanto, uma preocupação institucional.

O meu ingresso no Primeiro Ano do Ensino Fundamental - antiga Primeira Série do Ensino Fundamental, só ocorreu um ano mais tarde, em 1987, aos 8 anos de idade. A transição ocorrida nesse período escolar se deu apenas pela transição de turma, série/ano, pois não se considerou nenhum ritual de passagem organizado pelas escolas. Nessa época, nem as brincadeiras, nem outras linguagens e experiências necessárias às crianças eram consideradas nos currículos dessas escolas.

Nesse contexto, as culturas infantis não eram autorizadas no chão das salas de aulas, prevalecendo apenas uma cultura escolar marcada por uma concepção tradicionalista que sustentava seus currículos com práticas conteudistas, deslocadas das práticas sociais reais. O foco do ensino era exclusivamente centrado na “alfabetização”, concebida na época, em sentido estrito, nada mais do que o ensino do código da língua escrita, tendo em vista a aquisição das habilidades de ler e escrever.

Como recurso didático-pedagógico para a alfabetização, nos anos 1970 e 1980, a cartilha foi o mais utilizado pelos professores brasileiros no processo de iniciação das crianças ao mundo da escrita. A alfabetização era restrita à relação entre letras e sons para composição de sílabas, palavras e frase. As cartilhas escolares, coerentes com os postulados das metodologias tradicionais/conservadoras de ensino, partiam da crença de que, ensinando apenas a codificar e decodificar os sinais gráficos, os alfabetizados são suficientemente capazes de aprender a ler e a escrever. (SANTOS, 2014).

Assim, para Marciel e Silva Frade (2003 *apud* SANTOS, 2014), a cartilha escolar é um livro montado sobre “substantivos”, os quais compõem as listas iniciais de palavras-chave. Ao contrário do léxico, a sintaxe das cartilhas escolares é neutra e geralmente insípida, constituída de períodos simples, com orações absolutas e com o predomínio de tempos verbais simples sem auxiliares. É, em suma, uma “sintaxe de ninguém”: frases curtas, “soltas” e sem significado. Exemplos: Cacá caiu. A fita é para Fifi. Ivo comeu a uva.

Dessa forma, o currículo escolar com o qual vivi ao ingressar na educação escolar, tanto na turma do ABC e CARTILHA (que corresponderia hoje ao período da Educação Infantil), quanto na 1ª Série do Ensino Fundamental, era um currículo estritamente ligado a uma concepção de alfabetização que, para Ferreiro (2010 *apud* CASTEDO; TORRES, 2011, p. 89), “[...] reduzia a criança a um aparelho fonador, auditivo e correspondentes associações óptico-motores, obrigando os pequenos aprendizes a realizarem exercícios escolares de reprodução de formas (cópia) e a repetirem sílabas ou sons isolados, fora da língua.” totalmente antagônica a uma alfabetização compreendida hoje, pela apropriação das culturas do escrito. (FERREIRO, 2013).

Hoje, é possível discutir e organizar um currículo a partir de uma concepção que considera fecunda a articulação entre o brincar, as diversas linguagens da infância e a construção do processo de alfabetização, uma vez que todos esses conteúdos e as práticas pedagógicas precisam estar ancorados nas práticas sociais reais e nas culturas infantis.

Assim, naquela época, ainda não existia uma escola que se preocupava sobremaneira com o ser criança e suas infâncias. A máxima parecia ser a de que a instituição educativa precisaria ser um espaço de aprender coisas sérias, pois precisávamos nos preparar para a vida, como se as ações brincantes e outras ações/linguagens não fossem tão sérias e relevantes e não ajudassem na formação integral do sujeito criança. Dessa forma, nem sempre a escola era vista como um ambiente lúdico, motivador. Portanto, isso não significa dizer que negamos o trabalho da alfabetização nos processos de transição, pelo contrário, entendemos a alfabetização como um direito das crianças tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. A crítica

aqui se dá pela concepção que a sustentava e pela sua centralidade no currículo, já que existem muitas outras linguagens da infância a exemplo do próprio brincar, da dança e das artes visuais que também precisam ser consideradas nesse processo.

Sobre essa crítica, Canda (2012, p. 124) contribui ao afirmar que “Historicamente, os currículos escolares sofreram influências de correntes tecnicistas e de abordagens racionalistas de ensino, reduzindo a importância de atividades corporais e de cunho estético (teatro, dança, música, artes visuais, cinema e literatura) no cotidiano pedagógico.” Assim, os currículos, desde sempre, passam por disputas epistêmicas que interferem nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

De acordo com a contextualização de como se davam os processos de ensino e aprendizagem tanto nas escolas que recebiam as crianças pela primeira vez, quanto aquelas que recebiam as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, pode-se afirmar que o tema da transição não foi e, até hoje em muitas instituições, parece não ser uma discussão relevante/necessária para as escolas, para as famílias e, principalmente, para as crianças.

A discussão sobre jogos e ludicidade só apareceu anos mais tarde, mais exatamente entre 1997 e 1999, quando cursei o antigo Magistério², na cidade vizinha, Iraquara. Iniciou-se, naquela época, uma discussão incipiente sobre a importância de incluir jogos nos planejamentos das aulas que seriam ministradas no estágio supervisionado. Porém, essas ações apareciam com a intenção de criar estratégias para o ensino dos conteúdos escolares, não para oportunizarem às crianças construir experiências próprias das ações brincantes.

Após a conclusão do curso de Magistério, fui aprovado em 2000, no concurso público para professor dos anos iniciais, na rede municipal de Souto Soares – BA. Comecei a minha carreira profissional trazendo comigo o fruto da concepção de formação que tive e, dessa forma, segui por um tempo não garantindo nas rotinas das crianças o brincar e as demais linguagens que são tão caras quando se acolhem crianças e infâncias e as reconhecem necessárias à sua formação integral. Assim, por essa compreensão, a intenção, os planejamentos e a efetivação de ações didático-pedagógicas com vistas à transição das crianças entre um ciclo educativo e outro também não foram asseguradas.

No mesmo ano em que ingressei como professor, o município firmou parceria com o Projeto Chapada (ICEP³) e começou uma revolução em relação às formas de pensar e fazer

² Curso de formação para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

³ O Instituto Chapada de Educação e Pesquisa é uma organização sem fins lucrativos que se dedica a fomentar a implementação de políticas públicas de formação continuada em territórios colaborativos, aliada à mobilização sociopolítica e à produção de conhecimento, visando a garantia da aprendizagem de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. – <http://institutochapada.org.br/>

educação. Nesse momento, as discussões/formações centravam-se ainda em relação às práticas sociais de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da solicitação feita pelos próprios municípios parceiros, em 2012, o ICEP implementou ações de formação para os profissionais da Educação Infantil. Essa demanda surgiu da reflexão sobre as especificidades desse segmento de ensino e do entendimento de que ele deveria ser pensado para além de uma etapa preparatória.

A reflexão construída pelas redes municipais parcerias do ICEP e, especialmente a da rede municipal de ensino de Souto Soares, sobre a necessidade de construir uma nova concepção de criança, infância e de escola parecia ser fruto de alguns estudos. Nesse sentido, os documentos orientadores, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009) já direcionavam sobre a necessidade de se pensar uma nova forma de educar as crianças, considerando as suas infâncias. Vale destacar que, apesar desse avanço na legislação, predominam ainda hoje discursos atrelados às ideologias neoliberais que precisam ser revistos.

Esse foi um passo importante, pois houve uma parceria entre o ICEP e o Instituto Avisa-lá e, dessa forma, as redes municipais, inclusive Souto Soares, passaram a receber uma formação modular. Nesses espaços formativos, foram discutidos/refletidos vários conteúdos fundantes para a Educação Infantil: concepções de crianças, infâncias e de escola, ou seja, refletiu-se desde ações formativas e institucionais até ações mais pedagógicas, o que reverberou na progressiva qualificação do planejamento e encaminhamentos das práticas pedagógicas de sala de aula.

As discussões realizadas no âmbito das ações formativas do Projeto de Educação Infantil não posicionavam o brincar e a inserção nas culturas do escrito, como conteúdos antagônicos, ao contrário, se ressaltava a necessidade de equilibrar situações didáticas que pudessem privilegiar diferentes linguagens e isso incluía a leitura e a escrita.

As reflexões realizadas sobre o brincar estavam embasadas na concepção de que, por meio do brincar, as crianças comunicam-se consigo mesmas e com o mundo, estabelecem relações sociais, constroem conhecimentos, assumem papéis e, assim, desenvolvem-se integralmente. (ZEN; GOUVEIA, 2019, p. 39). Esta visão está amparada em pressupostos defendidos por Vygotsky (1984 *apud* WAJSKOP, 2007, p. 67), quando afirma que, “[...] na brincadeira, a criança consegue vencer os próprios limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela aprenda e desenvolva integralmente.”

Baseado nessa conjectura, Brougère (2010) explica que a brincadeira não é inata. Mesmo que tenha elementos naturais, ela sempre é o resultado de uma construção social. Em outras palavras, o brincar faz parte de uma cultura universal, perpassada de geração em geração, e esse é um fator primordial de discussão na escola e fora dela. Por isso, é considerado um conteúdo de ensino no currículo e nos espaços formativos. (ZEN; GOUVEIA, 2019, p. 39).

As discussões/reflexões construídas no contexto do Projeto de Educação Infantil possibilitaram compreender que é impossível conceber a criança e suas infâncias sem as interações e o brincar atrelados sempre aos contextos de suas próprias culturas. Assim, o conceito de brincar aqui referido está ancorado na perspectiva de Brougère (2008), que define a brincadeira como a entrada da criança na cultura, numa cultura individual e coletiva com toda a sua historicidade. Por outro lado, as formações desse projeto nos desafiavam a pensar a linguagem na sua complexidade, ou seja, era preciso entender o brincar para além do eixo do brincar livre e refletir sobre o seu papel fundamental no desenvolvimento da linguagem. Sobre essa discussão, Rojo (2010, p. 161-162) contribui ao afirmar que:

É no ‘fazer de conta que lê’ e no ‘fazer de conta que escreve’ – ele próprios práticas interacionais orais – que o objeto e as práticas são recortadas e ganham (ou não) sentido(s) para a criança. Esses jogos se dão em diferentes instituições sociais (família, pré-escola, escola etc.), que atribuem ao sujeito diferentes papéis e possibilidades: o daquele que pode ler e escrever ou fazer de conta que lê e escreve e o daquele que não pode ler e escrever porque não sabe ler e escrever. É na presença/ausência do brincar de ler para a criança (jogos de cantar), do brincar de ler com a criança, do brincar de desenhar e escrever (jogos de faz de conta) que se encontra o sentido social da escrita daquela cultura letrada.

Destarte, parece imperativo considerar que a brincadeira precisa ser enxergada por todos os profissionais da educação, pelas crianças e pelas suas famílias como uma atividade prazerosa, reflexiva e criadora que contribui para a reflexão sobre os usos e desenvolvimento da linguagem, sobretudo, da linguagem escrita e, portanto, impossível de se apartar do currículo, da rotina escolar. Essa atividade criativa poderá fazer parte do itinerário do ser criança e seguirá por longo período da sua vida, inspirando o adolescente ou adulto em que deseja se tornar.

Por essa compreensão, o brincar como ação propulsora do desenvolvimento da linguagem é também um conteúdo que precisa ser assegurado à criança tanto da Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e, portanto, precisa ser um conteúdo transversal nos processos de transição, assim também como a alfabetização e outras linguagens da infância. Essa compreensão está ligada intimamente ao objeto desta pesquisa, já que envolve saberes, dizeres de educadores sobre conteúdos e ações que respeitam as crianças e infâncias e, portanto,

são fundamentais aos seus processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Por essa defesa, parece importante afirmar que a qualidade das brincadeiras e das interações que são oferecidas às crianças, sejam elas nas escolas ou em outros espaços sociais, de certa forma determinará o adulto, bem como as relações/interações que construirá futuramente. Por isso, as ações brincantes, especialmente aquelas que envolvem o jogo de papéis, que contribuem para o desenvolvimento da linguagem verbal, sobretudo, alimentados pela literatura, precisam ser garantidas tanto na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental, razão pela qual esse brincar deve ser considerado como um dos conteúdos fundamentais nos processos de transição entre os dois segmentos.

A concepção de alfabetização discutida nos espaços formativos do Projeto de Educação Infantil assumia a premissa de que é necessário considerar as práticas sociais sobre as quais as crianças são herdeiras e podem, a partir delas, construir novos saberes, participando assim do que Ferreiro (2013) denomina de “culturas do escrito”.

Dessa forma, a alfabetização foi e é compreendida aqui como um processo amplo relacionado à construção de variados saberes inerentes à capacidade de comunicação entre os sujeitos por meio do uso da linguagem e não pela construção de códigos da transcrição gráfica de unidades sonoras.

Esta concepção comunga das ideias de Ferreiro (2011, p. 44), quando afirma que “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, [...] a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência.” Sobre essa compreensão, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 259) afirmam que “A escrita não se reduz a um conjunto de habilidades para ler e escrever, mas se constitui como um aspecto valioso da nossa cultura através da qual constituímos como sujeitos históricos e sociais.” Nesse sentido, o brincar de faz de conta que a criança pequena escreve sem saber escrever convencionalmente constitui uma Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 1987) para ela sobre o próprio uso da linguagem escrita, como um aspecto cultural.

Nessa perspectiva, alfabetizar-se significa apropriar-se das culturas do escrito, significa fazer uso das diferentes práticas sociais de leitura e escrita próprias do nosso tempo e do nosso espaço. Essa ancoragem sobre alfabetização é muito diferente de considerar a escrita como uma transcrição linear entre oral e escrito, entre fonemas e grafemas, de forma mecânica (NASCIMENTO; SOUZA; ZEN, 2021). A concepção de alfabetização defendida aqui é totalmente antagônica àquele sobre a qual vivenciei nos meus primeiros anos de escolarização, já comentada e refletida neste texto.

Os encontros formativos do Projeto de Educação Infantil (ICEP) possibilitaram, ainda, aos educadores a reflexão e construção de práticas pedagógicas que problematizavam e articulavam ações brincantes e o ingresso das crianças nas culturas do escrito, utilizando, por exemplo, as situações didático-pedagógicas inerentes ao contexto da biblioteca de sala, das brincadeiras no parque e dos cantos de atividades diversificados etc. Portanto, há que ressaltar que a discussão propriamente do tema da transição entre o segmento da Educação Infantil e o Ensino Fundamental não se constituía conteúdo de formação nesses encontros do ICEP, nem para professores, nem para equipes gestoras das escolas e municípios parceiros.

Outro aspecto a ser destacado nessa narrativa é que a minha atuação como formador do Projeto de Educação Infantil – ICEP possibilitou-me uma reflexão mais aprofundada sobre os desafios relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois, mesmo esse tema não tendo se configurado como um conteúdo de formação, os relatos frequentes de professores e coordenadores pedagógicos denunciavam esses desafios que enfrentavam.

Diante disso, como a discussão foi central para o segmento específico da Educação Infantil, faltou essa visão mais integradora, articuladora e holística de que as crianças seguem crianças com suas infâncias, mesmo quando ingressam nas primeiras turmas do Ensino Fundamental. Esse olhar crítico das instituições e seus educadores é fundamental, pois precisa observar o que continua e o que se inaugura nesse novo ciclo que se inicia, sem desrespeitar os conteúdos centrais para o sujeito criança e sua infância. Portanto, a concepção, a reflexão e a articulação do currículo entre os dois segmentos educativos se constituem uma tensão que precisa ser investigada.

Nas observações realizadas como profissional, a sensação aparente é que as experiências construídas pelas crianças e seus professores na Educação Infantil fazia pouco ou nenhum sentido a alguns(mas) professores (as), quando os meninos e as meninas ingressavam no primeiro ano do Ensino Fundamental. As experiências construídas pelas crianças através do brincar, das situações de leitura e escrita, entre outras, desenvolvidas na Educação Infantil, não são continuadas, ou seja, na maioria das vezes, são interrompidas para dar lugar a práticas conteudistas, mecanizadas.

Assim, essa transição parece não se constituir em um itinerário tranquilo nem para as crianças e suas famílias nem para os próprios professores. Essa impressão parece denunciar a necessidade de um trabalho mais articulado entre os dois segmentos – Educação Infantil e Ensino Fundamental – para que o processo da transição se dê forma mais tranquila para todas e todos.

Assim, a participação nos encontros formativos realizados pelo ICEP e o desafio de realizar um trabalho mais ajustado, mais articulado entre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nas escolas do município de Souto Soares, suscitaram em mim o desejo de estudar mais sobre as especificidades da transição entre esses dois ciclos educativos. Refletir e conceber que o processo da transição entre esses dois ciclos educativos é complexo e desafiador para todos os envolvidos e, em especial, para as crianças, seus professores e demais educadores, foi fundamental nesse estudo.

Tal complexidade e desafio despertou-me o interesse para uma investigação capaz de tencionar e analisar as disputas epistêmicas existentes nos documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente sobre o que defendem por crianças, infâncias e currículos para as infâncias e, conseqüentemente, como orientam os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa busca compreender ainda as compreensões que professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipe técnicas dos grupos de crianças de 5 e 6 têm em relação à transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com destaque para as concepções que sustentam sobre infâncias, crianças e as alternativas didático-pedagógicas encontradas/produzidas por eles(as) para minimizar os impactos da ruptura ou disputas epistêmicas entre o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

1.2 E QUEM SE IMPORTA? O DISCURSO OFICIAL SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL

Quando se reflete sobre os processos de transição, é inevitável que aconteçam discontinuidades. Assim, o currículo do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, interrompe o trabalho com a linguagem que respeita as crianças e suas infâncias para dar lugar a um ensino em que se privilegia unicamente os elementos da cultura escolar.

Uma reflexão que cabe demarcar aqui e que, portanto, tem relação direta com o objetivo desta seção é que os próprios documentos oficiais do MEC parecem propor orientações paradoxais sobre essa temática. Orientam para que os currículos observem a continuidade e progressão das experiências infantis, da ludicidade etc., mas, ao mesmo tempo, afirmam que o primeiro Ano do Ensino Fundamental deve centrar-se, prioritariamente, em conteúdo da alfabetização. Não estamos afirmando com isso que a alfabetização não seja um processo necessário. Ela é um direito inviolável para as crianças, porém as ações brincantes e outras experiências/linguagens da infância não são antagônicas ao processo de alfabetização (ZEN;

MOLINARI; NASCIMENTO, 2020). Ao contrário, elas podem acontecer paralelamente sem que uma descaracterize a outra.

Por esse viés, nos deteremos a seguir nas reflexões sobre a transição a partir do que dizem os documentos oficiais. Procuraremos compartilhar, com base nesses documentos, informações que, em maior ou menor grau, explicitem continuidades e rupturas sobre a transição, temática estudada nesta investigação.

O tema da transição tem ocupado algumas páginas dos documentos oficiais do Ministério da Educação – MEC, principalmente quando se trata de leis e pareceres que o regulamentam, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (1996), do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998), da Política Nacional de Educação Infantil (2005), dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), da Resolução CEB/CNE nº 5 de 17/12/2009 e Base Nacional Comum Curricular (2017), os quais em linhas gerais apresentam algumas orientações às instituições escolares de forma que os educadores observem e cuidem da continuidade dos processos de aprendizagem das crianças de seis anos, ingressas no 1º Ano do Ensino Fundamental.

Na análise dos documentos supracitados sobre a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pode-se verificar que essa discussão se apresenta na sua quase totalidade sobre as leis e pareceres escritos para a Educação Infantil. Ao nosso ver não existe uma ampliação acentuada dessa discussão quando os textos versam sobre o Ensino Fundamental. Portanto, diante das leituras realizadas a partir desses documentos endereçados mais à Educação Infantil, é possível observar algumas considerações/orientações neles descritas a respeito desse tema, as quais apresentaremos a seguir.

Sobre os documentos curriculares oficiais, parece relevante contextualizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/96) nasce no final da década de 90, após o advento do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (1990). Esse documento (LDB/96), tem como um dos seus focos o reconhecimento da importância da Educação Infantil e, orienta a elaboração e distribuição dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) às escolas de todo o território brasileiro. Nesses referenciais, apresentam-se as diretrizes para a construção dos currículos da Educação Infantil, autorizam e orientam o funcionamento das instituições da Educação Infantil nos estados e municípios brasileiros, além de orientar o trabalho pedagógico a ser realizado nesse segmento de ensino.

Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), chama a atenção sobre a maneira singular dos contextos educacionais para o desenvolvimento infantil, quando afirma:

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. (BRASIL, 1998, v. 2, p. 13).

A criança, então, é vista como sujeito de direitos e protagonista de sua vida e da construção de suas experiências. Assim, ao ingressar na primeira turma da Educação Infantil, as crianças têm variadas possibilidades de trocas de conhecimentos construídos por elas nos espaços familiares e em outros espaços sociais que, ao socializarem por meio de relação dialógica e interativa entre os seus pares e adultos, potencializam a construção de novas experiências. Nessa perspectiva, elas “consomem” culturas – as suas próprias e a dos outros - e produzem novas culturas que contribuem para a transformação da sociedade da qual participa.

Quando se refere à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, o RCNEI chama a atenção para o seguinte:

Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de Educação Infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de Ensino Fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 84).

Embora seja considerada relevante a orientação do RCNEI (1998) sobre as situações didático-pedagógicas para assegurar uma transição mais consistente entre um segmento educativo e outro, é preciso também que se reflita que essas ações não são de responsabilidade exclusivamente do professor, como é descrita textualmente pelo documento. Em educação, ao nosso ver, toda e qualquer ação envolve um coletivo, em um trabalho engajado sistemicamente. Isso implica reconhecer que todas as dimensões e níveis educacionais (federais, estaduais, municipais e escolares) têm responsabilidades sobre projetos e outras ações para se efetivar uma transição mais profícua entre os segmentos de ensino, neste caso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Política Nacional da Educação Infantil, orienta sobre a necessidade de articular a Educação Infantil com o Ensino Fundamental, de forma que se evite o impacto negativo da transição de um segmento para o outro em respeito às culturas infantis, garantindo, assim, uma

política dos tempos da infância (BRASIL, 2005). O tema da transição também é evidenciado na Resolução CEB/CNE, nº 5 de 17/12/2009, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), exclusivamente, no inciso III dos artigos 10 e 11. No artigo 10, ressalta-se a importância da

[...] continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental). (BRASIL, 2009, p. 5).

Vale notar que as considerações a respeito da transição da Educação Infantil/Ensino Fundamental seguem no artigo 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. (BRASIL, 2009, p. 5).

As orientações sobre processos de transição apresentadas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), citadas até aqui, insistem nas recomendações de que os professores devem observar e garantir conteúdos que deem continuidade aos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em sala de aula. A nosso ver, apesar dessa defesa, ainda são poucas, ou quase inexistentes, as políticas públicas e formacionais efetivadas pelos entes federados para subsidiar as instituições públicas na produção coletiva e colaborativa de documentos curriculares que garantam o alinhamento necessário entre os dois segmentos de ensino em questão.

Assim sendo, poderia se evitar ao máximo as rupturas existentes entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que, na maioria das vezes, são orientados direta ou indiretamente pelos próprios arranjos curriculares anunciados já nas diretrizes oficiais. Para a BNCC (BRASIL, 2017, p. 51), “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 [...]”. A respeito do Ensino Fundamental de Nove Anos, a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, aponta, em seu artigo 12,

[...] no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo 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 dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017a, p. 08).

Ao analisar os discursos advindos dos documentos oficiais que regulamentam e “orientam” a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, parece haver um contrassenso, pois, ao mesmo tempo em que orientam a continuidade das experiências inicializadas na Educação Infantil a partir de um currículo mais integrador e holístico, há uma preocupação acentuada na garantia de práticas voltadas para competências restritas a conteúdos escolares canônicos e didatizados, que privilegiam apenas as situações de construção de sistema alfabético de escrita e outros afins.

Esse posicionamento, ao se referir a um contrassenso em relação à citação acima, como já afirmado em fragmentos anteriores, não nega a importância da alfabetização e das demais experiências para as turmas ingressas no 1º Ano do Ensino Fundamental. A crítica aqui se faz pela centralidade dada aos termos, (alfabetização, compreensão leitora...), sobre as quais parecem ser apenas alguns dos temas fulcrais dessa discussão, haja vista a própria recomendação feita pelos documentos oficiais quando se afirma que é preciso “garantir com qualidade a continuidade das aprendizagens inicializadas na educação Infantil”, a exemplo das “experiências brincantes”.

Ademais, essa preocupação com a continuidade das experiências iniciadas na Educação Infantil, bem como as novas experiências que se inauguram nessa nova fase para as crianças, parece não ser traduzidas em políticas educacionais e formacionais de modo que subsidiem as escolas em todas as dimensões a garantir uma transição mais tranquila e profícua, tanto para as crianças, suas famílias, como para os próprios professores, diretores e coordenadores escolares.

Sobre essa discussão, as autoras Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020, p. 32) contribuem ao afirmar que “[...] embora haja legislações com indicação a considerar a respeito da continuidade das aprendizagens das crianças, não é raro, observarmos legislações que não se materializam no campo das ações.” Ademais, esses dispositivos legais não discutem e ampliam sobre o que seria essa continuidade.

Nesse contexto caótico de ausência de políticas educacionais e formacionais, relacionados aos processos de transição por que passam os professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, equipes técnicas e, conseqüentemente, as crianças e suas famílias, pode-se afirmar que, as disputas epistêmicas se apresentam constantemente e as rupturas acontecem.

Por essa compreensão, hipoteticamente, parece haver a necessidade de definição de diretrizes sólidas que orientem projetos e práticas pedagógicas que considerem o ser criança, as infâncias, bem como a continuidade e progressão das aprendizagens produzidas por elas, tanto

na Educação Infantil, como no Ensino Fundamental. Além disso, parece ainda que faltam políticas públicas e formacionais para auxiliar os educadores sobre situações fundantes que organizam a continuidade de experiências construídas pelas crianças no Ensino Fundamental.

O conceito de experiência, sobre o qual se refere o parágrafo anterior, está embasado no que Larrosa (2004b), compreende por experiência:

O sujeito da experiência é um sujeito exposto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a oposição (nossa maneira de opor-nos), nem a imposição (nossa maneira de impor-nos), nem a proposição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de expor-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere. (LARROSA, 2004, p. 161).

Nesse contexto, experiência aqui entendida e defendida não é sinônimo de uma ação resultante apenas de um recorte temporal, mas de um conjunto de elementos que o sujeito da experiência vai utilizando ao longo dessa construção; elementos esses que podem ser concebidos como sentidos, singularidades, tempo, entre outros.

Sobre as disputas epistêmicas e rupturas existentes nos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, advindas da ausência de políticas públicas e formacionais, Motta (2011) ilustra, que:

O primeiro dia de aula marca uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da Educação Infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faz parte do repertório do ano anterior. (MOTTA, 2011, P. 166).

A autora denuncia que a continuidade dos processos de construção de experiências pelas crianças, guiadas por desejos e sentidos que as atribuem, assim como o tempo de viver a infância com todos os seus direitos, nem sempre são respeitados no Ensino Fundamental. Na maioria das vezes, esses direitos são cerceados e justificados pelos adultos pela necessidade de aprender outras coisas, como se as demais experiências não fossem igualmente importantes para a formação integral dessas crianças que, como tal, são sujeitos socioculturais, políticos e de direito.

1.3 QUANDO O INCÔMODO VIRA OBJETO DE PESQUISA

Diante das reflexões postuladas sobre os desafios e complexidades relativas aos processos de transição, reafirmamos aqui o problema central dessa investigação, ou seja, **A partir do que concebem por criança, infância(s) e currículo para infância(s), o que pensam/dizem professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Como as disputas epistêmicas existentes entre os documentos oficiais orientadores dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são evidenciadas nos relatos dos educadores participantes, quando refletem sobre a transição entre esses dois ciclos educativos?**

No intuito de investigar tal problema, o objetivo geral deste estudo é o de analisar criticamente como professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas dos grupos de 5 e 6 anos compreendem e realizam as situações formativas e didáticas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental.

Como caminhos para se chegar à concretude do objetivo geral, adota-se como objetivos específicos: a) analisar documentos oficiais para identificar as diferenças epistêmicas existentes nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; b) analisar a pertinência das orientações veiculadas nos documentos curriculares para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; c) identificar nos relatos de professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos das redes de Iraquara, Seabra e Souto Soares a(s) concepção(ões) que sustenta(m) as práticas pedagógicas efetivadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; d) contribuir com o debate sobre a urgência de promover um alinhamento epistêmico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental considerando as características próprias da infância.

As respostas dadas a essas questões por meio do processo investigativo contribuirão para a sistematização das evidências à problemática central desta pesquisa. Espera-se que o resultado desta investigação contribua para qualificar o currículo das instituições pesquisadas, pois é provável que, se as crianças não forem inseridas cada vez mais em contextos e situações que lhes acolham e lhes possibilitem avançar em suas experiências como estudantes, poderão perder o sentido do estudo.

Este trabalho se orienta pela abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa exploratória. Conta com as etapas e técnicas de produção de dados: análise documental, questionário semiestruturado no formato online, grupos focais e entrevista semiestruturada.

O campo empírico desta pesquisa se dá nas redes públicas de ensino de Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental, dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, cidades localizadas no Território da Chapada Diamantina – Bahia.

A pesquisa contou com a colaboração de um total de 27 participantes, sendo 5 deles em Iraquara, 9 em Seabra e 13 em Souto Soares. Teve como finalidade compreender o que pensam esses participantes sobre os processos de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e identificar se as concepções defendidas por esses educadores sobre o tema da transição têm relação ou não com o que normatizam os documentos oficiais de orientação curricular desses dois segmentos.

O critério para a escolha dos três municípios da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares tem a ver com a inauguração dos mesmos em formação continuada no mesmo ano, 2000. Assim, pode-se observar se há convergências e ou dissensos entre eles quando se reflete sobre a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Em relação à seleção dos professores participantes desta pesquisa, definimos como critérios: 3 (três) professores de crianças do grupo de 5 anos – Educação Infantil - e 3 (três) professores do 1º Ano do Ensino Fundamental. No caso do segmento de Educação Infantil, 1(um/a) professor(a) de uma instituição localizada na sede do município que só trabalha com este segmento de ensino e 2 (dois) professores que trabalham em instituições localizadas na zona rural (em localidades diferentes) e que têm turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no mesmo espaço.

Para o segmento do Ensino Fundamental – 1º Ano, definimos como critérios: 1 (um/a) professor(a) de uma escola na sede que trabalha exclusivamente com o Ensino Fundamental e que recebe a grande maioria das crianças egressas da instituição da sede que trabalha apenas com o segmento da Educação Infantil e 2 (dois) professores de turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental de escolas da zona rural (em localidades diferentes) em que as crianças ingressas nessas turmas só se transferiram de segmento de ensino, mas não mudaram de instituição.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, participantes desta pesquisa, selecionamos dois deles/delas que coordenam turmas do último ano da Educação Infantil e outros dois que coordenam turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. A nossa intenção foi a de definir estes profissionais como sendo aqueles/aquelas, ou a maioria deles/delas, que coordenam os mesmos professores participantes desta pesquisa, seguindo, portanto, os mesmos critérios de seleção já anunciados.

A organização do trabalho desta investigação se apresenta da seguinte forma: a discussão teórica da dissertação está organizada a partir de duas seções, a saber: 1 - Concepção

de infância, culturas infantis e a escolarização da infância e 2 - O currículo da infância nos documentos oficiais do MEC e a fragmentação enquanto fenômeno da gangorra nos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A ideia dessas seções é convidar autores para discutir as bases epistêmicas que sustentam e ou problematizam as teorias relacionadas ao objeto de estudo desta investigação. Tal problema se ancora em torno da necessária constatação e reflexão de disputas epistêmicas e rupturas existentes, mas não explicitadas nos documentos oficiais e curriculares “orientadores” dos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e sua relação com os pensares e dizeres de professores e coordenadores pedagógicos quando refletem sobre esse processo de transição entre esses dois segmentos de ensino.

O conceito de ruptura epistêmica defendido aqui está ligado ao rompimento ou desligamento de uma certa forma de (re)construir ou (re)conceber um conhecimento científico, por uma ação que desestabiliza positiva ou negativamente o sujeito da experiência. (UGAS, 2011 *apud* ESCOBAR, 2019). Nesse contexto, para Bachelard (1996), segundo Domingui e Silva (2010), “[...] o obstáculo epistêmico não é a resistência da natureza, nem os aspectos econômicos ou da fragilidade do pensamento humano, mas uma série de imperativos funcionais, lentidões e conflitos que causam estagnação ou até mesmo regressão no próprio interior do ato de conhecer.”

A partir desse entendimento sobre as disputas epistêmicas e do compromisso de investigar o que pensam professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, torna-se imperativo um diálogo sobre concepções de criança e infância, culturas infantis e escolarização da infância, bem como a discussão sobre como a infância está apresentada e orientada nos documentos oficiais.

Na segunda seção deste trabalho, apresentamos as concepções, os conceitos, as intervenções/reflexões construídas e debatidas por alguns autores sobre as temáticas nomeadas nas duas seções já pré-anunciadas. Embora os textos dessas seções teóricas estejam referenciados em vários estudiosos do assunto, a nossa intenção é trazer as divergências, mais principalmente, as convergências dos seguintes autores: Manoel Sarmiento, Willian Corsaro, Clarice Cohn, Sônia Kramer e Maria C. Silveira Barbosa, quando refletem sobre criança, infância e educação da e para a infância.

A terceira seção analisa ainda como o currículo da infância é tratado nos documentos curriculares – Referencial Curricular Nacional/Parâmetros Curriculares Nacionais (RCN/PCN). Pondera-se também sobre a proposta do Ensino Fundamental de 9 anos e as discontinuidades

desse processo na atualidade, atrelando-se à reflexão sobre o que orienta ou não às Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além disso, retrata sobre as disputas epistêmicas e rupturas existentes sobre os processos de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Nesta seção, apresenta-se o estado da arte e outras reflexões de autores que discutem essa fragmentação.

A quarta seção discorre sobre a metodologia que alicerçou o estudo que constituiu a realização da investigação. Disserta sobre as estratégias e as concepções de estudiosos da sociologia da infância e sistematiza as entrevistas (semiestruturadas e o grupo focal) e as informações sobre os procedimentos de construção. Descreve, ainda, os instrumentos e as características dos sujeitos da pesquisa que possibilitaram a realização deste trabalho e detalha a investigação, explicando as estratégias e os fundamentos utilizados.

A análise e interpretação dos relatos produzidos pelo pesquisador, orientador e sujeitos da pesquisa, a partir de minuciosa reflexão e relação criteriosa com as referências teóricas utilizadas, constitui a quinta seção deste trabalho.

Por fim, as considerações finais, espaço onde é realizado um resgate do percurso vivenciado na investigação, bem como são apresentadas algumas reflexões provocadas nesta pesquisa. Por meio deste trabalho acadêmico, espera-se favorecer e estimular a discussão sobre as temáticas aqui estudadas.

2 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA(S), CULTURAS INFANTIS E A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

A discussão em torno dos entendimentos de professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas, sobre a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental exige uma retomada histórica de alguns aspectos que consideramos fundamentais para esta investigação, principalmente quando da escolarização da infância ao longo de sua institucionalização no Brasil. Por essa razão, nesta seção serão apresentadas e discutidas as seguintes categorias teóricas: 1. Concepções de infância; 2- Culturas infantis; 3 – A escolarização da infância.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA(S)

Nos estudos sobre infância, o filósofo suíço Jean Jacques Rousseau e o historiador francês Philippe Ariès se destacam como representantes de como este conceito foi se transformando ao longo do tempo. Para Aranha (1996), o pensamento de Rousseau é considerado um marco na pedagogia moderna. Em sua obra, *O Emílio*, Rousseau trata da educação das crianças, enfatizando a importância de se valorizar essa fase da vida. O filósofo reconhece a criança como um sujeito singular que tem características específicas da infância, e defende-a como período único e necessário para a formação humana, orientando sobre a importância de a criança aproveitar essa fase da vida para adquirir a força e inteligência necessárias para a vida adulta. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Já Philippe Áriès, em sua obra *História Social da Criança e da Família*, de 1975, defende que a infância é uma categoria social, construída historicamente, pois sua concepção como uma fase singular da vida da criança não existia até a Idade Média. A partir de suas investigações, Ariès (1986), afirma que:

Na sociedade medieval a ideia de infância não existia; isto não é sugerir que as crianças fossem negligenciadas, esquecidas ou desprezadas. A ideia de infância não deve ser confundida com afeição pelas crianças: ela corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, essa natureza particular que distingue a criança do adulto, mesmo do jovem adulto. Na sociedade medieval faltava essa atenção. (ARIÈS 1986, p. 128).

Para Ariès (1986), na sociedade medieval, não havia diferença de tratamento entre adultos e crianças. Era, essencialmente, uma sociedade oral, em que adultos e crianças compartilhavam os mesmos espaços, os mesmos jogos e brincadeiras, os mesmos brinquedos e

os mesmos contos de fada. Nesse contexto, o limite entre a infância e a idade adulta se perdia. As crianças tinham acesso a praticamente todas as formas de comportamento comum àquela cultura. A linguagem de adultos e crianças também era a mesma. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

A contribuição de Ariès foi determinante para a história da infância e influenciou sobremaneira outros historiadores e sociólogos que, por muito tempo, não viam as crianças como sujeitos históricos, culturais e de direito. As colaborações de Ariès para o entendimento da infância como uma construção social influenciaram historiadores a respeitar as crianças e suas histórias, bem como considerar suas vozes e perspectivas em seus estudos sobre as infâncias. (CORSARO, 2011, p. 75-76).

Nesse sentido, outros autores que se dedicam ao estudo da infância, como Kramer (1995); Sarmiento (2001); Cohn (2005); Barbosa (2007), compartilham da ideia de que a concepção de infância é um constructo social, produto de um processo histórico.

Ao introduzir a discussão sobre infância, Almeida, Soares e Zen (2022), apoiadas pelas reflexões de Marchi (2009) e Prout (2010), defendem que, em hipótese alguma, a concepção de infância deve ser compreendida como “essencial” e “fora” da história.

A ‘infância’ é um termo cambiante e relacional cujo significado se define principalmente por sua oposição a outro termo também cambiante e socialmente construído: a ‘idade adulta’. [...] a concepção da infância socialmente construída é, portanto, temporal e suscetível às mudanças. (ALMEIDA; SOARES; ZEN, 2022, p. 67).

Essa nova visão que se tem de criança como um ser historicamente construído, vai contribuir para perceber os grandes contrastes em relação ao sentimento de infância no decorrer dos tempos. Portanto, parece coerente concordar com as autoras no que diz respeito à concepção de infância como parte de um processo histórico e, como tal, não se dá ao mesmo tempo e nem da mesma maneira em todas as sociedades. Nesse contexto, Sarmiento (2007) atenta para o fato de que:

[...] a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função de sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente - como a norma da infância ocidental e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais. Porém, mesmo no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc. (SARMENTO, 2007, p. 28-29).

A reflexão sobre o deslocamento da compreensão da infância ao longo dos tempos, apresentada por Sarmiento (2007), parece ter reflexos com uma visão defendida pela antropóloga Clarice Cohn (2005), quando demarca a infância como um modo particular e não universal de pensar a criança. Dessa forma, a ideia defendida pelos autores, possibilita pensar que, sendo esta uma denominação construída pela sociedade sobre a criança, requer considerar tanto a sua singularidade outra, quanto os aspectos sociais, culturais, geográficos, econômicos etc., em que está imersa. Portanto, a partir dessa compreensão é imperativo considerar que não existe uma infância única, mas uma pluralidade de infâncias.

Segundo Mead (1995 *apud* COHN, 2005, p. 26), “[...] crianças existem em toda a parte, e por isso, podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências, mas que estas são diferentes para cada lugar e por essa razão, teremos que entendê-las em seu contexto sociocultural.”

Do que se compreende a partir das visões dos autores supracitados é consenso para eles que a infância, embora interferida pela sociedade, é algo particular de cada criança, sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, afetivo, emocional e social. Ainda sobre a concepção de infância, Barbosa (2007) propõe refletir que:

[...] as crianças não são e não existem como seres abstratos e generalizáveis. E frase como “todas as crianças são imaturas, dependentes, alegres...” foram tão fortemente ensinadas e repetidas que, até hoje, naturalizamos estas características nas pessoas de pouca idade. Ao contrário, as crianças, em variados tempos e espaços viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto, a infância é uma experiência heterogênea. (BARBOSA, 2007, p. 1065).

Assim, a criança constrói uma natureza específica que a caracteriza como sujeito que sente e pensa o mundo de um jeito próprio, o jeito de ser criança. Dessa forma, a infância está manifestada na criança, é própria e peculiar de sua fase de vida.

Para Cohn (2005, p. 21) há uma compreensão mais contemporânea do conceito de criança como um sujeito ativo, que participa e constrói culturas da infância como um modo particular e não universal de pensar a criança. Portanto, é necessário refletir que nem sempre a criança e as infâncias foram compreendidas por essa ótica. Na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura, sendo diferente no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais. (ARIÈS, 1986, p. 14).

Nas décadas de 1950 e 1960, para os modelos mais funcionalistas, a criança era compreendida como sujeito, essencialmente passiva que precisava ser preparada para se enquadrar na ordem social, ou seja, ser treinada pela sociedade para se tornar um membro

competente e contribuinte. (CORSARO, 2011, p. 20). Por essa visão de criança, a infância foi representada pela inexperiência, dependência e incapacidade, pois não tinha as mesmas sapiências que um adulto.

Essa concepção de criança e infância é nefasta no sentido de anunciar a “morte” de forma inverídica da inteligência e capacidade de produção intelectual, moral, cultural e social da criança. Enxergá-la como um sujeito inexperiente, incapaz e totalmente dependente é reduzi-la, de fato, a um adulto em miniatura.

Na contramão dessa ideia de criança, Canda, Soares e Zen (2018) também contribuem ao afirmarem:

As crianças são atores sociais que se apropriam, reinventam, negociam, compartilham e produzem o seu próprio jeito de estar no mundo, ou seja, a sua própria cultura. A produção infantil não é, portanto, a simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância, da sociedade e do lugar em que vivem. (CANDA; SOARES; ZEN, 2018, p. 422-423).

Essa reflexão corrobora para a compreensão da criança como um sujeito que tem voz e ação ativa na constituição das relações em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de comportamentos sociais. Se entende por essa ótica que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2005). Assim, a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. (COHN, 2005).

A criança, nesse contexto, é compreendida como aquela que participa, produz e reproduz culturas infantis e, paralelamente, contribui para a qualificação cultural do adulto. Na subseção a seguir, nos deteremos a detalhar e refletir melhor sobre as culturas infantis.

2.2 CULTURAS DA INFÂNCIA OU CULTURAS INFANTIS

Outra categoria ligada diretamente às infâncias tem a ver com a produção de culturas infantis. Antes de adentrar mais profundamente sobre essa categoria, parece interessante recuperar a ideia que se tem construído sobre cultura.

Contrariamente à concepção popular que define cultura como aquilo que é transmitido entre gerações e aprendido pelos membros de uma sociedade, Cohn (2005, p. 19) sustenta a ideia de cultura como “[...] um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento

para dar sentido a suas experiências [...]”, portanto “[...] é aquilo que faz com que as pessoas vivam em sociedade compartilhando sentidos.”

Para a autora, tomar a cultura a partir desse entendimento possibilita conceber de uma melhor forma seu funcionamento e sua mudança, “[...] porque a cultura não está nos artefatos, nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido.” (COHN, 2005, p. 20). Compreender cultura como um sistema simbólico nos possibilita transpor a ideia de que as crianças vão incorporando a cultura progressivamente, defendendo que elas também produzem culturas na interação com seus pares e com o mundo à sua volta (COHN, 2005).

A partir da concepção de cultura defendida pela autora, é possível introduzir a discussão sobre culturas infantis. A sociologia da infância, com os trabalhos de Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenk e Prout (1998), também a antropologia da criança produzida por Silva, Macedo e Nunes (2005) e Cohn (2006), são produções que vêm contribuindo para a construção e a configuração desta nova noção. Compreender como vivem e pensam as crianças, entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano. (BARBOSA, 2007, p. 1066).

A compreensão de criança por esse prisma se constitui para os educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental, elementos fundamentais de planejamento e garantia de um currículo que respeita crianças e infâncias e, portanto, tem relação direta com a qualidade dos seus processos de transição. Contudo, o que se observa é que o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, não tem considerado, pelo menos como deveria, as culturas infantis e outros conteúdos e linguagens que são caras às crianças, o que de certa forma causa descontinuidades e rupturas tanto nos currículos institucionais quanto nos processos de aprendizagem dos estudantes.

Sobre a discussão em torno da cultura infantil, a antropóloga Conh (2005, p. 36) intervém criticamente ao afirmar que:

Falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais. Mais ainda: é refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças, e, dessa vez, de modo mais radical. [...] falar de culturas infantis, portanto, é mais adequado, mas devemos, ainda assim, fazê-lo com cuidado, para não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros, que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam. (CONH, 2005, p. 36).

Ainda sobre a mesma discussão levantada por Cohn (2005), Barbosa (2014, p.647) concorda e amplia essa afirmação:

O tema relativo à produção cultural das crianças, além de ser um tema controverso, é fundamental estabelecer uma compreensão melhor sobre as culturas infantis para as discussões tanto dos estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia das Crianças — que procuram compreender a condição social da infância e as relações das crianças com os adultos e das crianças entre si — como também dos estudos realizados sobre a(s) Pedagogia(s) da Infância, com o intuito de formular propostas educativas que tenham como ênfase o protagonismo infantil e a agência das crianças nas culturas por elas produzidas. (BARBOSA, 2014, p. 647).

As problematizações trazidas pelas autoras desafiam os leitores a tirarem as crianças da condição de objetos para deixá-las fluir como agentes de sua própria ação e discurso. (BARBOSA, 2007). É preciso reconhecê-las como sujeitos competentes, capazes de organizar suas vidas e de participar com suas diferentes linguagens, nas tomadas de decisões acerca dos temas que lhes dizem respeito. (MALAGUZZI, 2001).

Nesse contexto, Corsaro (1997), como um dos percussores das investigações sobre as culturas da infância, afirma que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas um processo cultural e, portanto, coletivo que acontece progressivamente através das relações que estabelecem com as brincadeiras e outras linguagens. Para o autor, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que, na interação com os grupos sociais com que se relacionam e com os contextos de vida em que estão inseridos, produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. (CORSARO, 2011).

Essa contribuição de Corsaro (2011) também é evidenciada por Almeida, Soares e Zen (2022), apoiadas no mesmo autor, quando declaram:

As crianças não devem ser vistas mais como destinatárias passivos da socialização dos adultos, mas como sujeitos que expressam interpretações e atitudes, que auxiliam no processo de configuração e de transformação das formas sociais. [...] Corsaro, apresenta o termo culturas infantis, porque notou que existe uma lógica no brincar das crianças e na organização das suas brincadeiras e que, quando brincam, as crianças trabalham coletivamente com atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que dizem respeito a uma cultura mais ampla, ou seja, elas já interagem de modo a compreender o mundo adulto, no que diz respeito às relações de gênero, classe, raça, papéis sociais etc. (ALMEIDA; SOARES; ZEN, 2022, p. 65).

Ao ampliar a discussão sobre culturas infantis, é preciso reconhecer que as crianças vivem em uma sociedade cada vez mais globalizada e intercultural e que, portanto, constituem-se em lugares nos quais se entrecruzam distintas culturas: os familiares, as escolares e as midiáticas. (BARBOSA, 2007).

Ao se referir às culturas midiáticas, Sarmiento (2011) afirma que as práticas sociais das crianças interferem na mudança da própria infância contemporânea. Para ele, os modos como as tecnologias da informação e comunicação e, em especial, a internet, mais do que induzem

mudanças, se integram nos processos de reconfiguração do estatuto da infância, pelas práticas sociais das crianças.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que o entendimento da cultura como um sistema simbólico coloca em suspensão a ideia de que as crianças a incorporam gradativamente ao aprender “as coisas”, pois a questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam objetos, relatos ou crenças), e sim, como a criança formula um sentido para o mundo que o rodeia. É interessante reconhecer que não basta identificar em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, mas, a partir de que sistema simbólico o faz. (COHN, 2005).

Partindo desse pressuposto, as culturas infantis são transmitidas e reelaboradas gerencialmente e caracterizam-se por estar relacionadas ao contexto de vida cotidiana das crianças, tendo como base elementos materiais e simbólicos. (BARBOSA, 2014). Ainda para a autora, as culturas infantis surgem, prioritariamente, no convívio de pequenos e permanentes grupos com os quais as crianças realizam atividades em comum, em que repetem suas ações, proposições e reiteram suas conquistas.

Os autores Almeida (2000) e Sarmento (2011), ao se referirem à condição gerencial da infância e sua relação com as culturas infantis, afirmam que a condição gerencial é múltipla, complexa e compósita, sendo atravessada pelas contradições e desigualdades sociais. A geração da infância exprime, em cada momento histórico, a sobreposição de vários espaços-tempos sedimentados. (ALMEIDA, 2000).

Desse mesmo modo, podemos considerar que são diferenciados os efeitos estruturantes da ação dos diversos grupos sociais; realmente, a influência social está diretamente associada ao poder das diferentes classes e grupos sociais e exprime-se no plano político, quanto econômico e simbólico. (SARMENTO, 2011).

Assim, mesmo reconhecendo e validando que as infâncias das crianças têm reflexos imbricados nos grupos socioculturais, por outro lado, é importante considerar e reafirmar que a infância é algo particular de cada criança, sendo um sujeito único em pleno e constante desenvolvimento físico, afetivo, emocional e social. A criança possui uma natureza singular que se caracteriza como um ser que sente e pensa o mundo de um jeito próprio, o jeito de ser criança. Assim, a infância está expressa na criança, é inerente e subjetivo de sua fase de vida.

Reconhecer que as crianças praticam e produzem cultura é infinitamente relevante, mas refletir sobre a forma com elas produzem essa(s) cultura(s) parece determinar visões e concepções de sociólogos, antropólogos, pesquisadores e pedagogos, entre outros, sobre a

forma de enxergar a criança, as infâncias e organizar as instituições e ações que colaboram com a formação pessoal e identitária desse sujeito.

Assim, refletir sobre a concepção de infância(s) e de culturas infantis, defendida pelos autores aqui apresentados, é fundamental neste trabalho de pesquisa, uma vez que o objeto de pesquisa desta investigação perpassa pela forma como os participantes concebem as infâncias e as culturas infantis produzidas pelas próprias crianças e as relações que esses profissionais estabelecem em seu trabalho na condução dos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

2.3 A ESCOLARIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Diante dos contextos em que viviam as crianças brasileiras do período colonial, pode-se definir pelo menos três concepções de infância muito diferentes daquela definida na Europa, uma vez que, quando Cabral aqui chegou com sua esquadra, a Europa já vivia a modernidade. (SAVELI; SAMWAYS, 2012). Essas concepções possuem grandes divergências entre si, tendo em vista que fazem parte de universos culturais distantes: as crianças negras escravizadas que chegaram ao Brasil por imigração forçada, as crianças da elite branca europeia ou europeizada e as crianças indígenas. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Para as estudiosas, em um país em que a mão de obra era, essencialmente, negra escrava, nunca é muito lembrar que as crianças cativas eram vistas pela sociedade como escravos adultos e produtivos em potencial. Era preciso que, desde cedo, essas crianças fossem acostumadas à dura vida de escravidão a que estavam destinadas a ter.

Muito diferente do cotidiano das crianças indígenas ou negras era a infância da elite branca no Brasil pré-republicano. As crianças brancas brasileiras eram muito acarinhadas e mimadas. As mães embalavam e cantavam para as crianças dormirem ou quando choravam. Além disso, quando estavam começando a falar, recebiam logo suas primeiras lições religiosas. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

A partir desse relato, pode-se observar e compreender que as crianças negras e da elite branca eram tratadas de forma bem diferente. Não obstante, vai se confirmando que a infância não é única, mas plural. As diferentes infâncias são determinadas, em parte, pelos adultos, a partir dos contextos socioculturais e econômicos.

Em se tratando de como a infância era concebida nos espaços de educação das crianças brasileiras, ainda no Período Colonial, Saveli e Samways (2012), afirmam:

Nas escolas jesuítas, a educação das crianças brancas mesclava jogos e brincadeiras coletivas com aulas de catecismo. A preocupação pedagógica tinha por objetivo transformá-las em adultos responsáveis. Nessas instituições de ensino, as crianças aprendiam a ler e a contar, além de terem acesso aos manuais de boas maneiras. O currículo centrava-se na consolidação do modelo cristão de vida, em dogmas e doutrinas da igreja católica, disciplina, música, memorização das rezas, procissões e aprendizagem de ofícios. A criança do colonizador era destinada também à aprendizagem da leitura e escrita. Na educação jesuítica brasileira, é possível observar o gérmen da educação infantil no Brasil. (SAVELI; SAMWAYS, 2012, p. 54).

É possível observar que, na educação jesuítica brasileira, a negação da educação a todas as crianças era uma das formas de demarcar a diferença em relação às infâncias vividas por meninas e meninos brancos, negros e indígenas. A educação jesuítica, mesmo para as crianças brancas, era determinada exclusivamente pela visão do adulto. Se vislumbrava a escola como espaço de preparação dessa criança para uma vida adulta.

Ao retomar a discussão sobre a negação do direito à educação para todas as crianças no Período Colonial, com exceção das crianças brancas das elites, observa-se que a exclusão vai se intensificar por muitas décadas ou séculos na história da educação das crianças brasileiras.

Só no final do século XIX, com o advento da República, as crianças passaram a ser vistas como representantes do futuro da nação e, portanto, precisavam ser bem-educadas. É nesse período que acontece a gênese da preocupação com a educação escolar das crianças, especialmente como responsabilidade do Estado.

Durante um longo período que compreende o final do século XIX até o final da década de 1930, o Brasil foi progressivamente introduzindo espaços para o cuidado de crianças, muito centrado na forma de uma educação assistencialista. Nesse período, devido ao desenvolvimento da industrialização e urbanização do país, a mulher conquista sua entrada no mercado de trabalho, provocando o aumento da demanda por instituições voltadas para o cuidado de crianças pequenas. Assim, as primeiras instituições escolares para atendimento infantil, as creches, vão surgindo no Brasil com um caráter assistencialista, cujo propósito era o de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Sobre a tônica dessa discussão, Paschoal e Machado (2009 *apud* DIDONET, 2001, p. 13) já enfatizavam que, enquanto as famílias que tinham um maior poder aquisitivo pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los em uma instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou com custo baixo. Para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, era preciso zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança.

As instituições públicas destinadas às classes populares não possuíam a mesma finalidade das privadas, visto que as primeiras tinham como objetivo alimentar, cuidar da segurança física e higiene das crianças e as segundas, por sua vez, traziam uma concepção pedagógica centrada na aprendizagem escolar, preparando-as para o ensino regular. (SAVELI; SAMWAYS, 2012). Nesse contexto, pode-se concluir que tanto a existência de desigualdades de acesso à escola, quanto às diferentes formas de escolarização da infância, interfere negativamente nos processos de transição das crianças.

Em vista dessa lógica, Kramer (1984) aponta um dualismo que surge devido a políticas falhas no atendimento da criança da educação pré-escolar. De um lado, a educação é compensatória e, por outro lado, mesmo sendo compensatória, nada se faz. Ela peca por ser um espaço para compensar carências, servindo para prever problemas de carências nutricionais, afetivas e culturais e não um espaço com objetivos de aprendizagem. Erra também por não ser uma educação obrigatória, pois as instituições de educação infantil precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem, efetivamente, num direito de toda criança pequena.

Como forma de cristalizar o problema, as pré-escolas públicas não possuíam uma proposta pedagógica organizada; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão de obra, que constituía as pré-escolas, era, muitas vezes, formada por voluntários que rapidamente desistiam desse trabalho. (SAVELI; SAMWAYS, 2012). O governo centralizava a política, financeiramente, com fragmentações institucionais, excluindo a participação popular dessas decisões, fazendo uso do clientelismo e estimulando as privatizações.

Embora a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) da Educação Nacional dedique dois capítulos à pré-escola, não consegue resolver o problema. A reforma de ensino prevista na Lei 5692/71 retrocede sobre o papel do Estado no atendimento à criança, na etapa da educação infantil, e procura passar o problema para a iniciativa privada, estimulando a ampliação das escolas particulares no atendimento à criança de zero a seis anos de idade. (SAVELI; SAMWAYS, 2012).

Segundo as descrições feitas pelos autores supracitados sobre os processos e tentativas de assegurar às crianças brasileiras de 0 a 6 anos e suas famílias o direito à educação pública com vista à qualificação desta houve vários movimentos com infinitas intenções, mas sem sucesso, o que fica claro nas palavras de Kuhlmann Júnior, (2000), quando afirma:

Diante das várias evidências da precariedade e inexpressividade numérica das creches e pré-escolas até a década de 70, as novidades do presente mais parecem substituir as sombras de um passado do que transformá-lo. Entretanto, quando se lê no Histórico da Proteção à Infância no Brasil (1500-1922), escrito por Arthur Moncorvo Filho para a comemoração do centenário da Independência, o anúncio da previsão do início de ‘uma nova era para a situação da infância brasileira’, sente-se no ar um cheiro de mofo. (KUHLMANN JÚNIOR, 2000, p. 493).

Faz-se necessário refletir, então, sobre a institucionalização da educação pública infantil no Brasil, uma vez que ela não era prioridade para o Estado, desde o Brasil Colônia até o início da década de 1980. Para Kuhlmann Júnior (2000), embora, durante esse período, “[...] houvesse movimentos a favor dessa institucionalização, através de juristas, médicos, associações”, o poder público brasileiro negligenciou esse direito por muito tempo, alegando, em certos momentos, que a responsabilidade dessa educação caberia às famílias. Os espaços de pré-escola que existiram durante boa parte desse tempo eram assegurados por associações ou outros movimentos sem onerar as receitas públicas.

Só a partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil é reconhecida legalmente como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. Cabe refletir que a conquista desse direito às crianças e famílias não se deu por interesse direto do governo, mas conquistado através de muitas lutas das mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas.

O direito à Educação Infantil assegurado às crianças pela aprovação da Constituição de 1988 está mais especificamente descrita no Art. 227, quando afirma:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1988, p. 132).

Tal aprovação inaugura a vitória dos movimentos das mulheres, de grupos sindicais, entre outros, pelo direito à educação das crianças. Essa lei implicou diretamente na responsabilidade e obrigatoriedade do Estado sobre a institucionalização da Educação Infantil em todo o território brasileiro.

As lutas e conquistas da educação pública infantil, através da Constituição de 1988, demarcou explicitamente a importância que as instituições escolares assumem como ambientes de construção de aprendizagem para a sociedade. Nesses espaços, a infância passa a ser uma outra categoria que, a depender da intenção e do modo como é concebida, estabelece características diferentes entre as instituições, mesmo tendo um mesmo público – as crianças. Nesse sentido, Sarmiento (2011) argumenta:

A criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna (a ponto se de ser possível afirmar-se a dupla implicação da invenção da ideia de infância por efeito da invenção da escola e da criação da escola por efeito da institucionalização da infância moderna (cf. Ramirez, 1991) e, com ela, foi estabelecido o pilar de socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas. A escola realizou a desprivatização das crianças e desvinculou-as parcialmente do espaço doméstico e da exclusividade da proteção parental. Com a escola, a infância foi instituída como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. (SARMENTO, 2011, p. 588).

Por esse ideário definido, a escola foi se configurando como um ambiente institucional que pode prever ricos espaços de interação entre as crianças com as mesmas idades e com idades diferentes, entre as crianças e os adultos, entre elas e objetos e assim produzir, “consumir” e reproduzir novas culturas, bem como contribuir para as culturas dos adultos. Da mesma forma, a concepção de criança e infância define ou é definida pela instituição educativa. Isso implica refletir que os conhecimentos, a intencionalidade e o trabalho dos educadores, ou seja, o currículo é que vai definir o(s) tipo(s) de infância(s) defendido(s) na e pela instituição escolar.

Sobre essa discussão, Qvortrup (2001 *apud* BARBOSA, 2007, p. 1073) já afirmava o poder da escola, ao declarar que ela é “[...] a única instituição da modernidade em que todas as crianças e jovens frequentam – tanto em nome da sua proteção como da sua segregação.” A escola é a única instituição social que, pelo caráter de obrigatoriedade, dispõe de um público sempre presente. Outras instituições educacionais, como as bibliotecas, museus, mídias culturais, precisam desenvolver estratégias de formação de público. (BARBOSA, 2007).

Ao discutir sobre a escolarização da infância, pode-se compreender que esse termo e ou processo carrega em si possibilidades de mais de uma interpretação. Sobre essa discussão, Barbosa (2007) fez a seguinte problematização:

Para refletir sobre a escolarização das crianças brasileiras contemporâneas é preciso compreender as dimensões do ser criança e viver a infância neste momento histórico e neste país; conhecer as novas estruturas familiares e suas culturas que estão sendo cotidianamente vividas e praticadas pelas crianças, como também repensar a legitimidade dos conhecimentos escolares e dos modos convencionais de socialização da escola, numa sociedade onde a multiplicidade de socializações pressupõe o confronto e o entrelaçamento entre as culturas. (BARBOSA, 2007, p. 1062).

A contribuição de Barbosa (2007) nos desafia a pensar as instituições para a educação da e para a infância como ambiente que acolhe crianças com suas múltiplas culturas e aspirações. A intervenção da autora é um convite à reflexão sobre a necessidade de romper com a homogeneização do conhecimento escolar linear, ou seja, dos conteúdos canônicos que quase sempre tomaram a primeira posição nas rotinas das escolas que trabalham com crianças.

Em uma interpretação simplista e contrária à descrita por Barbosa (2007), a escolarização estaria associada única e exclusivamente à garantia de um espaço institucional de inserção das crianças no ensino público. Portanto, parece impossível conceber tal interpretação, uma vez que todo projeto educativo é carregado de intenções e está alicerçado dentro de uma base epistemológica, pois como afirma Freire (1996, p. 56) “[...] em educação, não existe neutralidade”.

Outra possível interpretação para a escolarização da infância pode estar ligada a uma visão a qual enxerga as crianças meramente como alunos os quais, ao adentrar a escola pública, estariam fadados a aprender os conteúdos escolares, com o objetivo de sair da situação de “minoridade” intelectual e, assim, afirmar sua cidadania por meio da leitura e da escrita (BARBOSA, 2007, p. 1060). Sobre essa discussão, Sarmiento (2011) afirma:

A instituição escolar desenvolveu-se historicamente e com ela formatou-se uma ‘forma escolar’ (Vincent, Lahire e Thin, 1994), uma ‘cultura escolar’ (Chevrel, 1998) e um modelo organizacional dominante (cf. Barroso, 1995; Sarmiento, 2000). O aluno, tem por ofício, de tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar – deixando de lado, entre parêntesis ou de modo definitivo, a sua cultura de origem, quando incompatível com a cultura escolar, ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares: as culturas da infância – e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta. (SARMENTO, 2011, p. 589).

Por essa lógica, a escolarização da infância pode estar ligada a um “apressamento pedagógico” do ensino de conteúdos, competências e habilidades às crianças. Esse ensino, na maioria das vezes, visa à prontidão ou preparação para o ensino regular. Por outro lado, esse “apressamento pedagógico” parece existir para compensar as críticas feitas/recebidas sobre as crianças que chegam ao Ensino Fundamental sem a consolidação do que compreendem por alfabetização, ou seja, chegam sem estarem “alfabetizadas”. Muitas vezes, são críticas feitas pelas famílias, as quais exigem da escola e de seus professores que se ocupem de um processo de “alfabetização” mais rápido, haja vista que, na visão de alguns pais e educadores, a passagem das crianças pela Educação Infantil é desprovida de aprendizagens.

Assim, essa concepção está centrada em um modelo de estrutura curricular fechada, na qual parece prevalecerem os conteúdos canônicos que formam grades ou listas de atividades características dos currículos mais tradicionais. Essa visão não considera as especificidades das infâncias que podem estar transversalizadas por meio das diferentes culturas das quais as crianças participam: brincar, investigar, conviver com as diferenças etc.

Dessa forma, a participação das crianças na definição do currículo parece não fazer sentido, ou seja, elas não teriam “maturidade” para essa participação, uma vez que é papel da

escola transmitir conhecimentos científicos acumulados historicamente por meio de métodos e técnicas definidos exclusivamente por essa instituição, como defende alguns marxistas da abordagem da Pedagogia Histórico-crítica.

Com essa centralidade dada ao trabalho com as crianças, a escola deixa de reconhecê-las com suas infâncias e singularidades, ou seja, como sujeito que pratica, produz e reproduz culturas e passa a se ocupar delas exclusivamente como alunos.

Nesse sentido, a escola cria uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural. Assim, de algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, como sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo que é avaliado, premiado ou sancionado. (SARMENTO, 2011, p. 588).

Barbosa (2007) contribui com essa discussão quando declara que a escola é o espaço de confronto ou entretencimento de culturas pessoais – de crianças e adultos – e de culturas sociais – legítimas e não-legítimas. Segundo a autora, é preciso romper com o silêncio sobre as diferentes culturas e dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Fazer dialogar, interagir, comunicar as culturas, desmoronar atitudes etnocêntricas, criando um espaço intercultural. E complementa:

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças. (BARBOSA, 2007, p. 1075-1076).

A contribuição de Barbosa corrobora para uma reflexão sobre a necessária mudança de concepção de escola e de cultura escolar imposta de forma unilateral. É imperativo conceber que as instituições educativas precisam urgentemente reconhecer como válidas as demais culturas, uma vez que as crianças, adolescentes e jovens delas participam. Nesse sentido, é impossível reconhecer apenas a cultura escolar como legítima se as demais manifestações culturais são igualmente fulcrais para a formação integral do sujeito, neste caso, do estudante.

É preciso ainda validar a crítica feita por Gimeno Sacristán (2003, p. 13), quando afirma que “[...] o aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica.” Segundo o autor, isso acontece porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou autores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) quem têm o poder de

organizar a vida estudantil dos não-adultos. Ainda para Sacristán (2003), a sociedade, também considera normal a escolaridade das crianças e jovens, porém se esquece de que inventamos um paradigma para englobar, na figura do aluno, a criança, o menor e a infância.

Ao nosso ver, as críticas do autor parecem colaborar para a reflexão e o reconhecimento de que, embora seja legítimo o papel do adulto na organização dos currículos da e para infância, é igualmente necessário reconhecer a participação das crianças nas tomadas de decisão sobre o planejamento dos currículos escolares. É preciso romper com a ideia de que o estudante e, principalmente, a criança não tem condições de participar dos planejamentos escolares no que tange a dar vozes sobre as ações formativas das quais participam.

Face ao exposto até aqui, faz-se necessário refletir a partir de qual concepção de criança e infância tem se definido os objetivos e ações didático-pedagógicas para os espaços da educação formal, sobre a qual chamamos de escola da e para a(s) infância(s). Por essa razão, na próxima seção será discutido como o currículo da e para a infância está orientado nos documentos curriculares oficiais.

3 O CURRÍCULO DA INFÂNCIA E O FENÔMENO DA GANGORRA

A intenção desta seção é tecer uma reflexão sobre aspectos centrais acerca da transição, principalmente quando se discute a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, temática principal desta investigação.

O primeiro aspecto tem a ver com a análise de como a infância é tratada nos documentos curriculares oficiais e de como alguns autores se manifestam criticamente sobre esse tratamento. Tais posicionamentos possibilitam, assim, uma discussão mais crítica dessa análise. Já o segundo, igualmente relevante e, possivelmente atrelado às orientações do primeiro aspecto, está relacionado com as disputas epistêmicas nos processos de transição, os quais estamos chamando de fenômeno da gangorra.

Essa metáfora está atrelada à compreensão de que para produzir movimentos harmônicos em cada extremidade da gangorra durante a brincadeira é preciso que as forças ou os impulsos exercidas sobre elas sejam ao mesmo tempo diferentes e equivalentes. Essa contradição aparente é importante para compreender essa analogia, pois defendemos aqui que os processos de transição também podem ser pensados por essa ótica de movimentos harmônicos e diferentes, como veremos mais adiante.

Esta seção está organizada em três subseções. Na primeira subseção, analisamos os principais documentos curriculares oficiais - Referencial Curricular Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais; O Ensino Fundamental de Nove Anos; Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Cada um desses documentos é apresentado a partir das categorias teóricas: criança, infância e currículo da infância.

Na segunda subseção, apresentamos o estado da arte dentro de um recorte temporal dos últimos 5 (cinco) anos que versam sobre as principais pesquisas que tratam da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Na terceira e última subseção, destacamos reflexões de alguns autores que se detiveram a analisar, em maior ou menor grau, a questão das disputas existentes entre os currículos desses dois segmentos de ensino.

3.1 A INFÂNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS

Nesta subseção, a intenção, como já anunciada, é refletir sobre a concepção de infância defendida e orientada nos documentos oficiais. A partir dessa análise, nosso propósito é investigar a pertinência das orientações veiculadas nos documentos curriculares para a transição

da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e identificar as diferenças epistêmicas existentes nas políticas curriculares entre os dois segmentos.

3.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – é um conjunto de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) (1998), sendo esse uma referência para a estruturação curricular, de caráter nacional, para a Educação Infantil. Foi desenvolvido com o objetivo de servir como um guia de reflexão sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Ele é fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas, não sendo, entretanto, de uso obrigatório. Este documento é composto por três volumes.

O primeiro volume é nomeado de **Introdução** e apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil. Situa e fundamenta concepções de criança, de educação, de instituição e do educador infantil. Tais concepções foram também utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil, além de auxiliar na orientação da organização dos outros dois volumes.

O volume 2 - **Formação Pessoal e Social** - contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças. E, finalmente, o volume 3, intitulado **Conhecimento de Mundo**, apresenta seis documentos relativos aos eixos de trabalho orientados para “[...] a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, sendo estes: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 07).

O RCNEI reafirma o que propõe a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, sobre o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, assegurando, assim, a Educação Infantil, considerada como primeira etapa da educação básica, direito das crianças e dever do Estado.

O RCNEI apresenta a criança como sujeito histórico e social, com capacidades próprias de agir e pensar o mundo, utilizando diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento e sendo a aquisição deste um trabalho de criação, significação e ressignificação. Ainda acrescenta:

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21-22).

Nesse contexto, criança é apresentada como sujeito inteligente e ativo que participa e interage com os seus pares dentro da sociedade que está sempre em movimento. Sua participação não é e não poderia ser vista apenas como um fazer parte desse meio, por ser nela incluída como ser humano, mas porque ela é capaz de produzir, “consumir” e reproduzir culturas infantis, através das várias linguagens que delas participam, interferindo, assim, na relação gerencial dessa sociedade. De uma forma mais ampliada, o RCNEI afirma que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 21-22).

A compreensão de criança e de infância defendida neste documento demarca um avanço representativo para a Educação Infantil. Por um lado, por não conceber mais a criança como miniatura de adulto e tábua rasa, precisando ser instruída por um adulto para participar, colaborando com a sociedade, como afirmavam os modelos mais fundamentalistas das décadas de 1950 e 1960. Por outro lado, por procurar romper com uma visão de educação assistencialista cujo principal objetivo é “cuidar” da criança.

Esse “cuidado” estava associado apenas à garantia da alimentação e higiene, ou seja, não enxergava a possibilidade de educar através dos próprios atos de cuidado. É preciso conceber, por todas as afirmações postuladas em leis, em orientações curriculares e, principalmente, pela ação da prática pedagógica, que o binômio cuidar e educar são ações indissociáveis em qualquer nível e modalidade de educação, mas, principalmente, na Educação Infantil.

Com vistas a um projeto de educação mais amplo para a Educação Infantil brasileira, o RCNEI afirma-se como um elemento orientador de ações na busca da qualidade dessa educação oferecida a todas as crianças. Advoga ainda que a busca dessa qualidade “[...] envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentárias, à implementação de

recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento, espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes etc.” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 14).

Nesse sentido, parece coerente a consciência de que todo projeto educativo rumo a sua qualificação vai implicar responsabilidades sistêmicas, tanto na sua concepção, como na sua operacionalização, demandando, assim, questões amplas ligadas às políticas públicas e formacionais.

A organização curricular orientada pelo RCNEI propõe observar alguns elementos relevantes a saber: o educar, o cuidar, o brincar, as interações, a diversidade e a individualidade, as aprendizagens significativas, o conhecimento prévio e a resolução de problemas. Entre estes, descreveremos como o educar, o cuidar, o brincar e as interações são concebidos por este documento.

Como já mencionado anteriormente, o RCNEI defende a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. Sobre o educar, compreende que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

O ato de educar pode ser compreendido como um movimento que envolve os sujeitos que aprendem e os que ensinam numa relação horizontal de interações. Isso não significa dizer que o professor perde o seu lugar no processo do ensino.

Ainda nessa perspectiva, os atos educativos envolvem outros conteúdos, outras formas e valores da formação integral do ser que vai além da preocupação máxima da alfabetização. No entanto, é preciso esclarecer e reafirmar que esse argumento não nega a importância dada à alfabetização. Como já anunciado, a apropriação da escrita, considerada como um objeto cultural do qual todas as crianças nasceram herdeiras, é um direito que precisa ser assegurado. A preocupação central aqui é quando se entende o processo de alfabetização como um conjunto de atividades repetitivas e mecânicas que desconsideram as práticas sociais de leitura e escrita e outras possibilidades de aprendizagem, relacionada à formação humana e social imbricada historicamente na cultura.

O cuidar, sendo outra variável do processo educativo, vai significar para o RCNEI a valorização e a ajuda no desenvolvimento de capacidades. “O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica procedimentos específicos.”

(BRASIL, 1998, v. 1, p. 24). Isso significa dizer que qualquer instituição educativa, em especial, a instituição de Educação Infantil, precisa contemplar o cuidar como parte intrínseca da educação, o qual exige outros conhecimentos e instrumentos que transgridam a dimensão pedagógica.

No tocante à discussão sobre a indissociabilidade das ações do educar e cuidar defendida pelo RCNEI, as autoras Pasqualini e Martins (2008, p. 77) fazem uma crítica ao se referir a esse binômio a que elas chamam de dualidade conceitual.

Assim, nossa primeira constatação, sustentada pela evidente imprecisão conceitual no que se refere aos limites entre educar e cuidar, é que cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica. Para Martins e Cavalcante (2005), apenas uma apreensão superficial de tais fenômenos, que não vá além de suas dimensões operacionais aparentes, pode estabelecer uma polarização do tipo educar-cuidar. Corroboramos, nesse sentido, o questionamento de Tiriba (2005): ‘se educar e cuidar são dois polos que precisam estar integrados, ao invés de assumirmos o binômio, não seria o caso de questionarmos a manutenção da dualidade, propondo, simplesmente, educar?’ (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 77).

Em relação à crítica apresentada pelas autoras, o RCNEI, assim como os demais documentos oficiais do MEC, LDB nº 9.394/96, as DCNEI (2009) e a BNCC (2017), defendem a indissociabilidade desse binômio como ato educativo. Todavia, Pasqualini e Martins (2008), propõem unificar o conceito, por justificar que apenas o termo educar já daria conta dessa ação. O que propõe o RCNEI se contrapõe à defesa das autoras quando explicitam que o cuidado exige outros conhecimentos e instrumentos que transgridem à dimensão pedagógica. Ao nosso ver, a proposição feita pelas estudiosas talvez só seria compreensível por todos, à medida que o ato educativo fosse analisado por uma visão global e não fragmentada do conhecimento, ou seja, que subverta a noção do educar estritamente aos conteúdos escolarizados e escolarizantes.

O RCNEI destaca ainda o brincar e as interações como eixos que devem sustentar todo planejamento e operacionalização do currículo definido para as crianças de zero a seis anos de idade. Sobre o brincar, concebe:

A brincadeira como uma ação que ocorre no plano da imaginação o que implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. [...] Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. [...] O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27).

Em relação à concepção de interação, o mesmo documento, afirma:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. As capacidades de interação, porém, são também desenvolvidas quando as crianças podem ficar sozinhas, quando elaboram suas descobertas e sentimentos e constroem um sentido de propriedade para as ações e pensamentos já compartilhados com outras crianças e com os adultos, o que vai potencializar novas interações. Nas situações de troca, podem desenvolver os conhecimentos e recursos de que dispõem, confrontando-os e reformulando-os. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 31).

Por esse documento, tanto a brincadeira, como as interações são vistas como pilares da ação educativa na Educação Infantil. Isso significa dizer que é impossível conceber uma educação emancipadora para qualquer indivíduo e, especificamente para as crianças, que não considere, no ensino, as dimensões do brincar e das relações que estabelecem durante essas interações. A ação indissociável entre a interação e o brincar é manifestada de forma involuntária pela criança desde o seu nascimento e segue por toda a sua vida. Portanto, na escola ela precisa ser uma ação institucional definida intencionalmente.

Dessa forma, pode-se concluir que a interação e o brincar são considerados conteúdos fundantes na formação das crianças e que, portanto, precisam ser considerados como tal na organização curricular das instituições educativas.

A fim de uma conclusão provisória da análise deste documento – o RCNEI, parece justo afirmar que ele colaborou para uma reflexão sobre a necessária superação de uma educação assistencialista e sobre a relevância de considerar as especificidades do ser criança e suas infâncias no e para o planejamento dos espaços educativos da Educação Infantil brasileira.

3.1.2 Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

A análise dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), possibilitou identificar a concepção de infância, criança e currículo defendido neste documento. Tal identificação é fundamental para uma reflexão mais ampla de como essas categorias vem sendo apresentadas e defendidas ao longo desse e dos demais documentos curriculares do MEC.

Este estudo contribui para o estabelecimento da relação reflexiva com parte do objeto desta pesquisa em que busca identificar se a concepção de criança, infância e currículo referenciadas nos documentos oficiais estão ou não presentes nos dizeres de professores e coordenadores pedagógicos quando refletem sobre a transição da Educação para o ensino Fundamental.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, foi produzido com o objetivo de:

Contribuir com um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças de zero a seis anos de idade, o qual foi amplamente divulgado e discutido, servindo de referência para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2006, p. 03).

Tal documento amplia as reflexões trazidas pelo RCNEI, discutida na subseção anterior, sobre a necessidade de garantir políticas públicas quando se pensa a qualidade da educação infantil.

Ao analisar sobre o que se concebe por criança e, conseqüentemente, por infância os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil, fundamentado na Política de Educação Infantil (1994) e Faria (1999) afirmam:

Sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também contribui com ele. A criança, assim, não é uma abstração, mas um ser produtor e produto da história e da cultura. (BRASIL, 2006a, p.13).

A concepção legitimada neste documento, exige das instituições e seus educadores, o reconhecimento da criança como sujeito ativo, que independente de sua pouca idade é capaz de participar com inteligência do meio social, produzindo e ao mesmo tempo sendo produto de uma cultura, numa sociedade que vive transformações constantemente. Sendo a escola uma célula da sociedade, que acolhe e forma as crianças, é fulcral considerá-las como sujeito que pode e deve participar dos planejamentos da instituição, ou seja, das tomadas de decisões enquanto estudantes, uma vez que ela produz e se apropria de culturas dentro e fora da escola.

A negação pela escola a esse reconhecimento e a participação da criança, como sujeito social, histórico e de direito, contribui para uma visão perversa sobre os meninos e as meninas de pouca idade. Tal posicionamento poderá determinar um projeto de educação centrado em conteúdos escolarizados do ponto de vista apenas do desenvolvimento cognitivo e enxergar a criança como miniatura de adulto, sem capacidade de participar e interferir positivamente na escola e nas demais esferas sociais das quais participa. Este posicionamento já foi refletido e criticado ao logo desta dissertação.

Numa visão contrária à negação do reconhecimento das crianças como sujeitos ativos e propositivos nos projetos educativos, os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil colaboram com a reflexão de que é necessário “[...] aliar uma concepção de criança à qualidade

dos serviços educacionais a ela oferecidos, implica atribuir um papel específico à pedagogia desenvolvida nas instituições pelos profissionais de Educação Infantil.” (BRASIL, 2006a, p. 15). Essa contribuição desafia (re)conceber que a concepção de criança e infância pode determinar a qualidade ou não dos serviços educacionais oferecidos às crianças, enxergando-as como sujeitos ativos ou não.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil reafirmam o que já foi defendido no RCNEI sobre a indissociabilidade entre o binômio cuidar e educar, considerando os direitos e as necessidades próprias das crianças. Em relação ao currículo para a Educação Infantil, o documento orienta que as crianças precisam:

Ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. (BRASIL, 2006, p.19).

Garantir às crianças espaços, tempos e condições para aprender e se desenvolver implicará constantemente uma reflexão e (re)definição de uma concepção de currículo/ ensino que respeite as especificidades das crianças e suas infâncias. A consciência da necessidade dessa garantia deve provocar a definição das políticas públicas e formacionais que são fundamentais para tais conquistas, como direito dos educadores e das crianças e dever do Estado.

Apesar de a criança ser considerada como um sujeito ativo e central em documentos, como o RCNEI (1998) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2006), esse aspecto não possui o mesmo destaque nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais (BRASIL, 1998). Embora, os princípios éticos, políticos e estéticos, que organizam os documentos sejam os mesmos, não se observam as marcas de continuidade das discussões sobre infância nos PCN’s.

A orientação dada por esse documento em relação ao currículo do primeiro ano do Ensino Fundamental enfatiza o ensino de competências e habilidades com centralidade para a leitura e escrita (alfabetização), sem considerar as orientações para as especificidades da infância como as brincadeiras e outras linguagens tão necessárias ainda nessa faixa etária. Tal centralidade defendida pelos PCN’s, na orientação curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, implica diretamente a qualidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, discussão essa que será apresentada mais à frente.

3.1.3 O Ingresso das Crianças de Seis Anos no Ensino Fundamental de Nove Anos

Esta subseção tem como objetivo analisar, em linhas gerais, como se deu a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos a partir do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.” (BRASIL, 2007) e identificar como a infância é tratada nesse texto, haja vista que os meninos e meninas de seis anos que ingressam nas turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos ainda são crianças e, conseqüentemente, são marcadas pelas experiências construídas na Educação Infantil. Pretende-se, ainda, apresentar as críticas feitas pelas autoras Craidy e Barbosa (2012), a esta política.

O referido documento foi produzido pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de orientar a implantação dessa mudança no âmbito da Educação Básica, principalmente quando se refere ao currículo definido para as crianças ingressas aos seis anos no espaço escolar.

As justificativas dadas para a implementação dessa política do MEC estão assentadas no fato de que, por um lado, a inclusão das crianças de seis anos de idade na instituição escolar devia-se aos resultados de estudos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2003) por demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Tal sistema demonstra que as crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura. (BRASIL, 2006, p. 5-6).

Por outro lado, essa política de educação é justificada pelo mesmo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), pela busca do fortalecimento do debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica. Esse texto tem como foco o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade, nessa etapa de ensino. (BRASIL, 2006, p. 6).

Sobre essa discussão, há que se repensar os caminhos curriculares não apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas rever todo ele, os cinco anos iniciais e os quatro anos posteriores. Afinal, a questão central não pode deter-se apenas na inserção e no acolhimento dessas crianças nos primeiros anos de seu ingresso neste segmento de ensino, mas na garantia

de uma proposta didático-pedagógica que inclua as especificidades, subjetividades e demandas dessa infância que chega às instituições para permanecer por um bom tempo de suas vidas. (BARBOSA; DELGADO; *et. al.*, 2012, p. 76).

O documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” concebe a criança de seis anos de idade no cenário do ensino fundamental ao descrever que:

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem falta conteúdo da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2006, p. 8).

A defesa de que a infância precisa ser atrelada ao argumento de que a criança de seis anos de idade não pode ser entendida apenas como um sujeito a quem falta conteúdo do segmento anterior, ou que precisa passar por uma prontidão, não explícita, de fato, a concepção de criança e de infância que orienta o documento. Ao nosso ver, é preciso que se reconheça a necessidade de se considerar no trabalho com as crianças de seis ou mais anos as diferentes linguagens e experiências próprias da infância brasileira em suas diversidades regionais e culturais, bem como a questão dos tempos de aprendizagem e dos espaços educativos, além dos conteúdos orientados por este documento. Diante de tais postulados, Kramer (2007) contribui com essa reflexão, quando afirma:

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. (KRAMER, 2007, p. 14).

Sobre essa discussão, Freire (2003, p. 61) já contribuía reflexivamente, quando afirmava que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” De fato, a incoerência entre o conhecimento teórico sobre a infância e o conhecimento didático que potencializa a realização de situações didático-pedagógicas que respeitem crianças e infâncias parece denunciar as nossas limitações com esse objeto do conhecimento.

Ao refletir sobre o trabalho que respeita as singularidades do ser criança e das infâncias, consideramos coerente o argumento de que, para evitar ou amenizar as rupturas existentes entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as orientações curriculares, bem como os olhares e práticas didático-pedagógicas dos educadores não podem passar apenas pelos

conteúdos de ensino, mas também pela organização dos ambientes educativos: tempos, intenções, materiais, espaços etc.

Retomando a discussão apresentada no início desta subseção, parece relevante considerar que a Lei nº 11.274/06 não foi a primeira lei a tornar obrigatória a inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. A Lei nº 11.114/05 já definia essa obrigatoriedade. Essa inclusão, ou seja, essa obrigatoriedade, implicou e segue implicando consequências para a dinâmica das escolas.

Para as autoras, Craidy e Barbosa (2012, p. 24), a aprovação da Lei nº 11.114/05, que amplia o Ensino Fundamental, sem discussão com os educadores, sem nenhum tipo de consulta à população, à sociedade civil, ao CNE e ao MEC, demonstra o profundo desrespeito para com os processos educacionais e descaso com a estrutura organizacional do sistema educacional e acrescenta: “[...] a ausência de resistência e demonstração de subserviência dada pelos órgãos governamentais sobre a lei de ampliação da escolaridade poderia ser utilizada como marketing eleitoral tanto para os deputados da situação como da oposição.”

Em contrapartida a essa crítica, as mesmas autoras afirmam que teríamos outras opções para ampliar o ensino fundamental, como tornar obrigatório um ano de pré-escola em todas as escolas deste segmento de ensino, entre outras. (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Embora se considerem relevantes as sugestões das autoras a partir da crítica realizada, parece importante a seguinte problematização: o problema é a falta do ingresso mais cedo no Ensino Fundamental, ou a ausência de garantia a todas as crianças de uma Educação Infantil de qualidade? Ou ainda, o problema está no tratamento didático pedagógico que é dado quando as crianças ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental?

Para provocar uma revisão no currículo do Ensino Fundamental, considerando a ideia do ensino de nove anos, o documento defende que é preciso perceber a criança e suas particularidades, entendendo-a como um ser histórico e social que influencia e é influenciada pelo meio social onde convive, ou seja, ela não deixa de ser criança e ter infância quando ingressa no Ensino Fundamental. Sobre essa reflexão, Kramer (2007) afirma:

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. (KRAMER, 2007, p. 20).

Em relação à possibilidade de oportunizar às crianças práticas institucionais que as favoreçam de viver a infância e a partir dela construir novas experiências independentes do segmento de ensino a que pertença, quer seja Educação Infantil ou Ensino Fundamental, Craidy e Barbosa (2012) fazem a seguinte problematização:

Estamos vivendo uma época de apressamento da adolescência e da juventude, advindas tanto por meio das decisões políticas como das tendências culturais, exigindo produtividade precoce, competitivas e erotizadas e que, portanto, é preciso refletir - por que antecipar o final da infância? Por que não dar mais tempo para este período da vida onde construímos os primeiros sentidos para aquilo que nos torna humanos? Por que não ter mais tempo para brincar, conviver, ouvir histórias, conversar, construir mundos? Se não nos dermos conta dessa triste realidade, talvez tenhamos que no futuro bem próximo tenhamos que nos engajar em movimentos do tipo 'salve a infância' como fazemos nas campanhas para salvar os animais em extinção, as florestas, os rios, o mundo do aquecimento global, da visão 'selvagem' da produtividade, da utilidade, da competitividade, da eficácia, da qualidade. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 33).

Destarte, é urgente a reflexão de que a escola que recebe as primeiras turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais reconheça a necessidade de consubstanciar em seu currículo as especificidades do ser criança e das infâncias aos demais conteúdos. É coerente considerar que, mesmo não pertencendo mais à Educação Infantil, os estudantes continuam sendo crianças e tendo infância e, portanto, precisam ser respeitadas em suas singularidades.

3.1.4 Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Fundamental de Nove Anos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução de nº 5, de 17 de dezembro de 2009 define Educação Infantil como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

A definição de Educação Infantil estabelecida por esse documento sustenta a tese de que obrigatoriamente a educação das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos seja reconhecida como etapa da educação básica e oferecida em espaços institucionais, de forma supervisionada. Esta defesa parece colaborar para o rompimento da ideia de uma educação assistencialista que se tinha antes, quando se pensava em educação de crianças. Outra questão bem recorrente nos

documentos curriculares oficiais e que reaparece defendida aqui é o binômio educar e cuidar, como ações indissociáveis no projeto educativo.

Quando analisada a concepção de infância e criança defendida pelas DCNEI's essa concepção primeira aparece mais em uma relação de intersecção sobre o que o documento compreende por criança, isto 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. (BRASIL, 2010, p. 12)

Assumir que a criança é sujeito histórico e de direitos tem implicações fundamentais para a compreensão do seu lugar na Educação Infantil. Assim, a gestão da instituição desse segmento de ensino está relacionada intrinsecamente com o que se concebe por currículo. Por conseguinte, as DCNEI's justificam o currículo 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. (BRASIL, 2010, p. 12).

Tal noção de currículo implica uma organização de propostas pedagógicas que coadunam com uma visão de criança que tem modos próprios de ver, de pensar e sentir o mundo de forma particular. As práticas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que, segundo as DCNEI's:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, entre outras. (BRASIL, 2010, p. 25-26).

Dessa forma, as instituições de Educação Infantil devem gerar condições para que toda criança possa dar continuidade ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da sua perspectiva de criança.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, (DCN) (2013), a centralidade da infância e da criança, tão defendida nas DCNEI's, quase desaparece. O foco no domínio da leitura, da escrita e do cálculo ganha destaque e a alfabetização passa a ter

centralidade para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, como se pode ver na descrição feita por meio do seu Art. 24:

Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

I – desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;

III – 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;

IV – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2013, p. 70).

Essa mesma centralidade dada a alfabetização, com ampliação para o letramento, reaparece nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, quando defende:

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 109).

A defesa da centralidade dada à alfabetização, ao letramento e à aquisição de outras áreas pelas crianças ingressas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental nesse documento, demarca uma ruptura entre os focos de ensino orientados entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Sobre essa questão, Craidy e Barbosa, (2012), contribuem quando fazem o seguinte posicionamento:

Embora o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA, 1990), tenha definido legalmente a defesa do direito à infância do ponto de vista social, o qual orientou o parecer do CNE sobre as diretrizes para a Educação Infantil que demonstra essa interlocução profunda dos direitos, da cidadania, esse avanço conceitual não é visto ainda no currículo e nas práticas do ensino Fundamental. Neste segmento de ensino, as crianças ao ingressarem às escolas são vistas e pensadas como alunos – pessoas que precisam adquirir os conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 33).

É preciso reafirmar um posicionamento crítico em relação à falta de equilíbrio entre o que se diz conceber por crianças e infâncias e as centralidades definidas para as mesmas crianças nos currículos dos primeiros anos do Ensino Fundamental. O problema não se

apresenta por defender as situações e condições para a alfabetização nas rotinas das crianças, haja vista, como já anunciado, esse também é um direito que deve ser assegurado pelas instituições escolares. Entretanto, a centralidade dada às crianças como alunos, comprometendo o direito à infância, é o que merece destaque.

Sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais um documento com caráter diretivo e não apenas orientador, parece relevante observar o que ele afirma ser necessário considerar nos processos de transição, com vistas ao rompimento e ou diminuição das disputas epistêmicas entre os dois segmentos de ensino. Nessa análise, o próprio documento das DCNEI's afirma ser um desafio com o qual se depara o Ensino Fundamental, quando diz respeito à articulação com as demais etapas da educação, especialmente com a Educação Infantil e o Ensino Médio.

Diante de tal postulado, propõe que haja “[...] articulações no interior do Ensino Fundamental e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, pois esses são elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos.” (BRASIL, 2013, p. 120). O documento recomenda, ainda, que, para se garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, a Educação Infantil deve criar estratégias adequadas aos diferentes momentos da transição, a exemplo de: planejar e efetivar o acolhimento das crianças e seus familiares, priorizar a observação atenta das crianças e mediar relações, entre outras.

Partindo dessa premissa, embora se reconheça como legítima a preocupação das DCNEI's quando se referem às transições, há que se firmar uma crítica em relação à responsabilidade de garantir as ações de transição apresentadas por cada segmento específico. O documento não apresenta claramente orientações e/ou indicações de projetos que articulem os dois segmentos – o que antecede e o que sucede - para planejar e efetivar coletivamente essas ações de passagem de um segmento a outro. Ao nosso ver, essa se constitui uma outra ruptura que precisa ser repensada.

3.1.5 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se configura como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Defende, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024), que os estudantes tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e

à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação. (BRASIL, 2017).

Consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2017).

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017).

Com a homologação dessa política, as redes de ensino e escolas particulares tiveram diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas por esse documento, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Ao buscar a concepção de criança e infância, defendida por essa política, é perceptível que ela recupera a mesma concepção definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009, em seu Artigo 4º, definindo a criança como:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 37)

Tal concepção vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo, assim como já sinalizados nos documentos oficiais anteriores. Nesse contexto, para a BNCC, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, deve articulá-los em suas propostas pedagógicas com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. (BRASIL, 2017).

A BNCC reitera o que defende as DCNEI em seu artigo 9º, ou seja, as interações e a brincadeira consideradas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Afirmam que, sustentadas por tais eixos, as situações didático-pedagógicas geram experiências com as quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por

meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Essa política afirma ainda que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens potenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

Conforme anunciado, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como pilares centrais, as interações e a brincadeira. Em consonância com eles, a BNCC defende que seja assegurado, na organização curricular desse segmento de ensino, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Assevera, ainda, que, além dos seis direitos já mencionados, os cinco campos de experiências, com os quais se definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, sejam também contemplados nessa estruturação curricular.

Nesse sentido, “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2017, p.40) e são nomeadas pelas BNCC, como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Com isso, a intenção defendida por esse documento é que se assegurem, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, construindo, assim, significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017).

Em relação à passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a BNCC afirma que:

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. (BRASIL, 2017, p. 53).

Diante do que tal política defende e orienta sobre a concepção de criança e currículo para a Educação Infantil, fica explícito que não há grandes avanços em relação a tais orientações, uma vez que todas ou quase todas já estão assentadas em outros documentos oficiais que a antecederam, a exemplo da própria RCNEI (1998) e das DCNEI's (2010-2013).

Considerando a recomendação dada pela BNCC para que se considerem os campos de experiências na organização curricular para a Educação Infantil, embora concordemos com essa proposição, há que se refletir que, a depender de como os campos de experiências forem trabalhados, essa orientação poderá se enquadrar na mesma lógica da organização por disciplinas, quando se sabe que, nas relações estabelecidas socialmente, fora da escola, essa racionalidade não acontece. Por outro lado, nos parece que, ao trabalhar com a lógica dos intercampos, ou seja, reconhecer que as experiências podem inter cruzar constantemente os diferentes campos, há, por essa compreensão, uma maior possibilidade de se evitar essa possível disciplinarização.

Por outro prisma, quando se analisa a concepção de criança, infância e currículo no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como as DCNS, a BNCC enxerga na criança o sujeito que precisa se constituir em um estudante aprendiz numa lógica da cultura escolar. Defende, como nos demais documentos oficiais analisados anteriormente, que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica deva ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2017).

Tal centralidade defendida nesse documento pode esvaziar ou anular muitas das experiências próprias da infância que precisam ser consideradas e incentivadas na e para as crianças que ingressam nessa nova etapa de escolarização.

Em relação à transição, mais especificamente no segmento do Ensino Fundamental, a BNCC não considera essa crítica por meio de orientações às práticas pedagógicas. Tais recomendações são invisibilizadas no viés dessas práticas que reconheceriam a continuidade dessas experiências pelas crianças egressas da Educação Infantil.

Por essa situação, nos parece coerente a crítica de que, sendo a BNCC um documento orientador das ações de elaboração e/ou revisões curriculares estaduais e municipais, faltam orientações mais contundentes sobre a consideração da participação ativa e reflexiva do coletivo de professores e demais educadores na elaboração/revisão dos currículos de todos os segmentos de ensino. Essa ação, ao nosso ver, poderia resolver ou amenizar as rupturas constantemente observadas tanto nos documentos sistematizados, quanto na sua operacionalização, por reconhecer que todos esses profissionais estariam a par do que é defendido em todos os currículos, independentemente dos segmentos ou etapas com os quais trabalham.

Ademais, entendemos que essa política deveria orientar um projeto integrador entre os segmentos de ensino, de forma a evitar as rupturas existentes entre os currículos da Educação

Infantil e do Ensino Fundamental, fragmentações essas que interferem nos processos de transição entre os diferentes ciclos educativos.

Portanto, é possível concluir, a partir da análise dos cinco documentos supracitados, que eles são praticamente unânimes em relação às concepções de criança, infância e currículo para infância. Não se observa avanço reflexivo significativo numa comparação entre o primeiro e último documento analisado. Da mesma forma, pode-se afirmar que a defesa do ser criança e das infâncias se explicitam com maior clareza nas orientações curriculares para o segmento da Educação Infantil (DCNEI's).

Em relação ao Ensino Fundamental, essas orientações, de forma intencional, quase desaparecem por completo. A criança sai de cena para dar lugar ao aluno que precisa aprender determinados conteúdos mecanizados para se desenvolver.

Por toda essa discussão, retomamos a analogia do fenômeno da gangorra apresentada no início dessa seção e consideramos que, a partir das reflexões construídas sobre os currículos e os próprios processos de transição efetivados entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, esta gangorra, ainda segue desequilibrada.

Na próxima seção, apresentaremos os achados colhidos no Estado da Arte a partir de análises de teses e dissertações que se propuseram a investigar a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e estabelecer outras relações que serão analisadas e comentadas na sequência.

3.2 AS DISPUTAS EPISTÊMICAS E O FENÔMENO DA GANGORRA

Nesta subseção, analisar-se-á, por meio do Estado da Arte e a partir de um recorte temporal dos últimos cinco anos, o que as teses e dissertações têm discutido reflexivamente sobre o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A fim de um aprofundamento dessa discussão, estabeleceram-se algumas relações entre as pesquisas analisadas e o que tratam os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) acerca das transições entre esses dois segmentos de ensino, o que, do nosso ponto de vista, se constitui uma reflexão central neste trabalho.

Pretendemos, assim, destacar as contribuições dessas pesquisas científicas e de outros autores estudados, a partir das reflexões sobre as disputas epistêmicas existentes nos currículos entre estes dois segmentos de ensino, razão pela qual se define o objeto desta investigação.

3.2.1 Levantamento de teses e dissertações: contribuições de pesquisas sobre o tema

Sendo a transição a temática central deste estudo, e, mais especificamente, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é imprescindível a análise de estudos realizados e sistematizados, com o intuito de situar o objeto da investigação no contexto das pesquisas acadêmicas e aprofundar o debate a partir da contribuição de outros pesquisadores. Sobre essa reflexão, Graue (2003, p. 40) afirma: “A investigação deve iniciar-se com uma pergunta sobre o que já é conhecido empírica e teoricamente acerca do que desejamos estudar. O nosso campo de investigação já foi pesquisado por outros que aprenderam e pensaram sobre o assunto”.

Compartilhando da tese defendida por Graue (2003), realizou-se, a partir do recorte temporal 2017/2021, a busca por estudos anteriores sobre a temática desta pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre os meses de julho a outubro de 2021, considerando os descritores: 1 “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e 2 “Articulação entre a passagem da Educação Infantil para o Ensino fundamental”.

Ao realizar a busca no Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES (Plataforma Sucupira), utilizando os descritores já mencionados no parágrafo anterior, foram localizados, inicialmente, para o descritor 1 (um), 1.284.801 trabalhos e, para o descritor 2 (dois), 1.287.738, entre dissertações e teses. Como os número de trabalhos encontrados foram exorbitantes e nem todos tinham relação direta com a temática da pesquisa e, principalmente, com o objeto da investigação a que se propôs, realizou-se uma filtragem dos mesmos por meio dos seguintes critérios identificando, entre parênteses, seus resultados: inicialmente, para o descritor 1, mestrado e doutorado acadêmico e profissional (1.255.962); teses e dissertações publicadas entre os anos de 2017 e 2021 (313.878); grande área de concentração – Ciências Humanas (50.935); área de concentração – Educação (18.422). Como o número de teses e dissertações ainda era demasiado, realizamos uma filtragem através da análise de títulos dos trabalhos e leitura de resumos daqueles que mais se aproximavam do objeto da pesquisa, concluindo, assim, com 12 trabalhos (11 dissertações e 1 tese).

Posteriormente, para o descritor 2, o primeiro resultado indicou um número expressivo de trabalhos (1.287.737), o que exigiu uma filtragem mais acentuada, utilizando, assim, os seguintes critérios com seus resultados entre parênteses: mestrado e doutorado acadêmico e profissional (1.258.803); teses e dissertações publicadas entre os anos de 2019 e 2021, (141.474); grande área de concentração – Ciências Humanas (22.847); área de concentração – Educação (8283). Após essa filtragem, o número de trabalhos continuou ainda muito grande e

foram utilizados mais dois critérios: leitura rápida dos títulos das teses e dissertações e análise de resumos dos trabalhos, concluindo, assim, 05 trabalhos mais próximos do objeto de estudo desta pesquisa (3 dissertações e 2 teses). Quando distribuídos os trabalhos supracitados por ano de publicação e universidades, chegamos à seguinte tabela.

Quadro 1 – Sistematização do número de teses e dissertações levantadas via plataforma Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor 1 – “Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

Ano de publicação	Tipo de trabalho		Título do trabalho	Instituição
	Tese	Dissertação		
2021	01	-	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	FEUSP
2020	-	01	O processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: pensando e repensando a Educação Física	UFES
2020	-	01	O processo de alfabetização e letramento na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no município de São Carlos/SP	UFSCAR
2020	-	01	Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	PUC-SP
2020	-	01	Aprendizagem da Língua Escrita: transição e articulação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	UEM
2019	-	01	Articulação entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma experiência de formação em contexto do Colégio Mãe de Deus	UEL
2019	-	01	O que há do outro lado? A gestão da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	UFSM
2018	-	01	“A gente fica no zero a zero”: transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Colégio Pedro II	UNIRIO
2018	-	01	A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças	UFU
2017	-	01	Aprendizagem cooperativa: práticas inclusivas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental	UNESP
2017	-	01	Grupo Colaborativo como estratégia formativa de articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental	PUC-SP
2017	-	01	A 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	UFFS

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Quadro 2 – Sistematização do número de teses e dissertações levantadas via Plataforma Sucupira - Banco de Teses e Dissertações – Catálogo CAPES, referentes ao descritor 2 - “Articulação entre a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental”

Ano de publicação	Tipo de trabalho		Título do trabalho	Instituição
	Tese	Dissertação		
2020	01	-	Entre cartas, fóruns e brincadeiras: vivências de crianças na travessia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	CEP/PUC - Campinas
2020	-	01	A ação pedagógica docente na articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais – A experiência de Atlântico - Colômbia	UNIVERSIDADE LASALLE
2020	-	01	O lugar e o protagonismo das infâncias na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	UERJ
2019	-	01	“Eles ainda são crianças”. A transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II	UFRJ
2019	01	-	Educação Infantil e o Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro: a leitura e a escrita na transição	UFRJ

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Desses 17 trabalhos encontrados (3 teses e 14 dissertações), 6 deles foram realizados no Estado de São Paulo, sendo 2 teses (PUC – Campinas/2020 e FEUSP/2021) e 4 dissertações (UFSCAR/2020; PUC-SP/2020; UNESP/2017 e PUC-SP/2017); 4 desses trabalhos foram desenvolvidos no Estado do Rio de Janeiro, sendo 1 tese (UFRJ/2019) e 3 dissertações (UFRJ/2020, UNIRIO/2018, UFRJ/2019), 2 dissertações realizadas no Estado do Paraná (UEM/2020 e UEL/2019), 1 dissertação desenvolvida no Estado do Espírito Santo (UFES/2020), 1 dissertação realizada no estado de Minas Gerais (UFU/2018), 1 dissertação no Estado de Santa Catarina (UFFS/2017) e, por fim, 2 dissertações no Estado do Rio Grande do Sul (UFSM/2019; UNILASALLE/2020).

Nota-se, portanto, a partir desse levantamento de teses e dissertações, que a discussão sobre transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, vem sendo realizada especificamente nas regiões Sudeste e Sul. Nenhuma foi encontrada no Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o que justifica a relevância da realização desta pesquisa na Região Nordeste, tendo como lócus, os municípios baianos de Iraquara, Seabra e Souto Soares.

Assim, realizar esta pesquisa nesses municípios tem um significado muito grande para o pesquisador, pois ela nasce de incômodos profissionais ao reconhecer que a transição consistente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda se constitui para essas redes de ensino um grande desafio. Isso implica refletir e reconhecer que só há necessidade de discutir

transição porque ainda acontecem descontinuidades nos currículos e nas práticas didático-pedagógicas das escolas.

Nesse sentido, as pesquisas podem contribuir enormemente com a construção de mais conhecimentos sobre crianças e infâncias, para repensar os programas de formação de educadores e articular melhor os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de forma que qualifiquem os processos de ensino e aprendizagem, resolvendo ou amenizando os problemas das descontinuidades e rupturas nos processos de transição. Vale ressaltar que esse se constitui um dos objetivos desta pesquisa.

Por esse contexto, ao analisar os resumos e alguns trechos dos 17 trabalhos (teses e dissertações) mapeadas nesse levantamento, nos esforçamos para trazer sinteticamente uma descrição sobre os objetos, objetivos e seus principais achados, estabelecendo uma relação refletida entre essas pesquisas e o objeto da nossa investigação.

A maioria dos trabalhos analisados evidenciam, em maior ou menor densidade, os sentidos e significados que estão presentes nas discussões a respeito da transição da Educação Infantil para o Primeiro Ano do Ensino Fundamental. É evidente que, embora cada trabalho tenha um objeto de investigação específico, os diálogos sobre essa passagem atravessam todos os estudos, a exemplo do que pensam e sentem os adultos e as crianças sobre as escolas da ou para infância; a ausência e ou a diminuição do brincar nas rotinas escolares; as concepções de crianças, infâncias e alfabetização; as concepções que sustentam as práticas pedagógicas para a transição; a discussão sobre formação integrada de equipes docentes e gestoras da e na Educação Infantil para o Ensino Fundamental; a elaboração de políticas educacionais e formativas, entre outros.

Dentre os trabalhos levantados, quatro deles apresentam semelhanças com esta pesquisa, por se referir a ações pedagógicas e/ou formativas relacionadas às discussões sobre a transição da Educação Infantil para Ensino Fundamental. Alguns deles mencionam, em maior ou menor grau, a questão das fragmentações ou rupturas nos processos de passagens de um segmento ao outro pelas crianças. Todavia, não se visualiza, explicitamente e com profundidade, as reflexões sobre a gênese e as consequências de tais fragmentações. Destacamos os trabalhos de Merli (2021), Nois (2021), Alonso (2020) e Carmo (2019) por fazerem parte desse diálogo.

A tese de Merli (2021), por exemplo, busca investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais desses segmentos, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que

as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na educação das infâncias. A partir da inspiração metodológica de pesquisa-ação, a pesquisa consegue evidenciar a partir das análises conjuntas aos discursos e reflexões das/os profissionais, aspectos fundamentais que se colocam para o debate, como as orientações e o apoio às unidades educacionais e às equipes gestora e docente, as ações necessárias para diminuir as rupturas na passagem das crianças e de suas famílias, de uma etapa à outra.

Nesse sentido, a autora chama a atenção para a necessidade de propor momentos formativos para a discussão das transições e da educação de crianças, tanto no contexto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental, que envolvam também as equipes gestoras, com destaque para o coordenador pedagógico, partindo do princípio de que quem atua na gestão tem papel fundamental na construção de uma educação que atenda aos direitos das crianças e de quem com elas trabalha. (MERLI, 2021, p. 150). Afirma ainda, a necessidade da garantia do direito à infância, à brincadeira, ao acolhimento e ao protagonismo de crianças e profissionais, em ambos os segmentos, além da importância de construção de uma educação e de uma formação de corpos inteiros que reconheçam e valorizem as múltiplas linguagens e expressões de crianças e profissionais das escolas e da infância.

A pesquisa de Nois (2021), intitulada *O brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise das narrativas das crianças* identificou, por meio dos relatos das crianças, que a escola de Educação Infantil investigada possui foco nos processos de alfabetização, o que, segundo a autora, deveria dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A pesquisadora assevera que as atividades de preparação para o Ensino Fundamental e a alfabetização não deveriam ser o foco da Educação Infantil, pois, nesse período do desenvolvimento, as crianças precisam vivenciar diversas experiências que são necessárias para desenvolver, por sua vez, noções do seu corpo e do espaço em que vivem, diferentes habilidades e valores e estabelecer diferentes relações sociais, como aquilo que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular. (NOIS, 2021, p. 146).

Embora a afirmação da autora de que a Educação Infantil não pode se constituir um espaço de prontidão para o ingresso no Ensino Fundamental seja coerente, negar o direito da alfabetização às crianças desse segmento se constitui uma defesa incoerente, pois elas, em qualquer ciclo educativo, têm o direito de fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, pois nasceram herdeiras das culturas do escrito. (FERREIRO, 2013). O resultado da pesquisa revelou que o recreio, as aulas de Educação Física e o parquinho são momentos e espaços de grande importância na constituição do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Nois (2021), segundo as crianças participantes de seu estudo, esses eram os principais momentos em que elas podiam brincar livremente. As aulas de Educação Física foram consideradas como muito importante pois evidenciaram a relevância e a significância que tal disciplina possui no processo educativo das crianças, sendo que isso pode estar relacionado ao modo de ensino estático, em que as crianças precisam ficar quietas e imóveis para ter uma boa aquisição de conhecimento, não podendo se movimentar, dialogar ou até mesmo brincar fora do horário estabelecido. (NOIS, 2021, p. 147). Essa pesquisa revela várias mazelas pelas quais passam muitas crianças que ingressam no Ensino Fundamental, mazelas essas fruto de um currículo desarticulado e desrespeitoso que não considera conteúdos e ações fulcrais à vida estudantil das crianças.

A pesquisa de mestrado de Alonso (2020) visou estudar as significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e apresentar reflexões que possibilitem a articulação entre as duas etapas da Educação Básica no nosso país. Nos resultados encontrados, por meio de análise de relatos de uma professora, os dados evidenciados, entre outros, foram: os professores do 1º ano do Ensino Fundamental precisam conhecer as propostas pedagógicas realizadas na etapa anterior para poderem articular e garantir a continuidade progressiva dos conteúdos; há necessidade de encontros entre as crianças do último ano da Educação Infantil com as crianças do Ensino Fundamental, de forma que elas possam conhecer os espaços físicos, as suas rotinas, e outras ações da escola do Ensino Fundamental, evitando, assim, uma transição de forma brusca.

O estudo de Alonso (2020) identificou a ausência de planejamento que articulasse os dois segmentos de ensino, pois não são oportunizadas formações para as(os) professoras(es) conhecerem as propostas pedagógicas da Educação Infantil. Segundo a pesquisadora, é preciso haver diálogos entre as(os) docentes das duas etapas, de forma a incentivar a revisão de práticas fossilizadas e de concepções descabidas sobre a entrada da criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos. (ALONSO, 2020, p. 86-87).

Carmo (2019) investiga as propostas e ações que vêm sendo pensadas para a transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental e compreender as concepções de infância e cuidado com os quais a escola opera. O trabalho buscou diálogo com autores que contribuíssem para a reflexão sobre a escola, à docência e a infância, referenciando teoricamente: o cuidado em uma perspectiva da ética (GUMARÃES, 2010; MATOS, 2013); a infância (BENJAMIM, 2002; KULHMANN JÚNIOR, 1999; SAMENTO, 2004, 2017); a transição (CAMPOS, 2009b; MOSS, 2008); e o trabalho docente (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2014; FREIRE, 1997, 2008, 2015, 2018).

Os dados dessa pesquisa revelam a importância do trabalho docente na construção de uma relação autêntica e sensível às demandas das crianças em ambos os segmentos dos quais a pesquisa tratou, bem como da importância de uma equipe estável para planejar as ações de transição, de integração e continuidade de um trabalho pedagógico a partir da dimensão da infância e do cuidado. As reflexões construídas pela autora apontam que, mesmo não existindo uma política oficial de interação entre os segmentos, pois ainda se encontra em processo de elaboração nas escolas pesquisadas, o esforço dos professores entrevistados traz perspectivas de um trabalho que pode se dá de forma regular e sistemática. (CARMO, 2019, p. 86). Esse estudo se assemelha ao nosso pela necessidade de ouvir os relatos dos professores sobre as concepções que sustentam as suas práticas pedagógicas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, sob a necessária reflexão de conceber esses estudantes como crianças com suas diferentes infâncias e as necessidades de continuidades educativas.

Diante dos argumentos expostos pelas investigações apresentadas por Merli (2021), Nois (2021), Alonso (2020) e Carmo (2019), pode-se afirmar que todas ou quase todas asseveram a falta de formação e planejamento de ações articuladas aos processos de transição entre os segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A ausência de políticas públicas e de formação para professores e gestores que trabalham diretamente com esses dois ciclos educativos pode ser um indício da gênese de fragmentações/rupturas entre esses currículos.

Comungamos das reflexões de Merli (2021), quando afirma que o levantamento e a leitura de trabalhos encontrados sobre transição, permite o encontro com diferentes caminhos e possibilidades na busca pela construção de uma relação entre as infâncias e a educação (Infantil e Fundamental) que respeite os direitos das crianças e das/os profissionais que estão com elas nos diferentes contextos educativos.

Assim, a análise desses trabalhos evidenciou excelentes discussões/reflexões sobre diferentes variáveis relacionadas ao tema das transições e, especificamente, da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Diante de tais postulados, percebe-se que, até certo modo, há críticas, mas muito aligeiradas sobre rupturas/descontinuidades nesses processos de transição. Todavia, não se percebe nos estudos realizados (pelo menos a partir do recorte temporal definido – 2017/2021), pesquisas que investiguem e façam críticas contundentes às disputas epistêmicas, às rupturas existentes nas próprias orientações dos documentos oficiais do MEC, relacionadas à construção ou revisão dos currículos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Também não localizamos pesquisas que investiguem alternativas didático-pedagógicas elaboradas por

professores, coordenadores pedagógicos e demais educadores em resposta à resolução ou minimização dos impactos negativos dessas rupturas sobre esses processos de transição.

Na subseção a seguir, ampliaremos a discussão sobre a temática da transição, a partir da contribuição de alguns autores que refletem sobre as fragmentações existentes na passagem pelas crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

3.2.2 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o fenômeno da gangorra como resultado de disputas epistêmicas

Um aspecto fundamental neste estudo se refere ao sentido/conceito de ruptura epistemológica e sua relação com as discontinuidades no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois essa é uma das dimensões que interfere explicitamente sobre a qualidade dessa passagem das crianças entre esses dois ciclos educativos. Ao se referir a rupturas epistemológicas, Ugas (2011, *apud* ESCOBAR, 2019, p. 27), afirma:

Chama de ‘crise’ gerada ‘quando surge algo diferente de nossas certezas’ e entra em uma fase de emergência, na qual o sujeito busca dar alguma explicação para o que está acontecendo com ele. Para muitas pessoas o choque os paralisa, mas para outros é um estímulo, um impulso que os empurra a continuar sabendo. Torna-se uma faísca que ativa sua curiosidade epistêmica cujo resultado é a ruptura epistemológica.

Ainda para Escobar (2019), essas rupturas geralmente são difíceis e até dolorosas. O fato de enfrentar uma nova racionalidade do pensamento para a produção de conhecimento faz com que esse sujeito viva momentos de frustração que, muitas vezes, desencoraja-o de continuar.

Nesse sentido, ao refletir sobre as rupturas explícitas tanto nos documentos oficiais (MEC), como na experiência profissional de professores e coordenadores pedagógicos em relação aos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, parece evidente que exista uma lógica de concepção de ensino e aprendizagem que não se complementam. Ao contrário, descontinuam, ou seja, parece ser necessária, nessa visão, o abandono de uma lógica para dar lugar a outra que se inaugura. Dessa forma, não existe espaço para complementariedade e sim, para a substituição de certa centralidade do conhecimento científico.

Ainda sobre a reflexão relacionada às rupturas existentes na transição entre segmentos de ensino e, neste caso, da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir de um olhar mais formativo e didático, cabe aqui destacar que há vários autores que nos provocam a pensar

sobre essa temática, como Augusto (2020), Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020), Motta (2013), Barbosa e colaboradores (2012). Nesse contexto, Augusto (2020) afirma:

É na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que ocorrem as principais tensões traduzidas pelo mal estar de todas as partes: das crianças que deixam de ser somente crianças e passam a assumir um outro papel social, de aluno, sem que tenham as melhores condições para se constituírem subjetivamente como estudantes; das famílias que depositam expectativas altas, muitas vezes pressionando as crianças; dos professores que, muitas vezes, esperam das crianças uma atitude e uma experiência que elas ainda não possuem justamente porque elas precisam do contexto escolar para isso. [...] Além das tensões, a transição também gera importante reflexões sobre o currículo, sobre o que deve ter continuidade e sobre o que será inaugural na vida das crianças e, ainda, sobre como as duas instituições se relacionam com as culturas infantis, a cultura escolar e a contemporaneidade das crianças. (AUGUSTO, 2020, p. 17-18).

A transição entre segmentos de ensino é um trabalho desafiador que exige planejamento e ações articuladas, eficazes e eficientes, pois não se restringe única e exclusivamente ao trabalho de professores e crianças da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, mas de todo um coletivo que estará diretamente envolvido nessa passagem, inclusive com altas expectativas, como sinaliza a autora.

Por essa compreensão, pode-se afirmar que os desafios de uma transição mais adequada se explicam em parte pela ausência, principalmente, de diretrizes educacionais coerentes com posicionamentos políticas e ideológicas que dialogam com o real sentido da formação integral dos estudantes. As que existem, na maioria das vezes, são elaboradas por legisladores que nem sempre estão preocupados com “problemas educacionais” e/ou por aqueles/aquelas com defesas epistêmicas que não corroboram para sanar ou atenuar as discrepâncias ou discontinuidades existentes entre os currículos desses dois segmentos de ensino.

Nesse cenário, as políticas públicas educacionais e formacionais não contribuem efetivamente com a necessária reflexão em torno de um trabalho didático-pedagógico que articule, de forma proativa e propositiva, o currículo entre os segmentos de ensino.

Os documentos curriculares oficiais que orientam as ações pedagógicas para as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, até certo ponto, parecem abandonar a concepção de crianças e infâncias. Isso significa dizer que, na Educação Infantil, a infância é concebida de uma forma, enquanto, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é projetada de um outro modo bem diferente. Mudam os objetivos, as expectativas e as próprias relações dos professores para com as crianças, consolidando, dessa forma, as rupturas que se materializam nessas práticas pedagógicas.

Por outro lado, pelo tipo de relações que a escola estabelece com as crianças do 1º Ano do Ensino Fundamental, os currículos/rotinas dessas turmas são, na maioria, definidos unilateralmente pelas instituições sem considerar as infâncias e a participação das próprias crianças. Dessa forma, há uma escolarização desse currículo e práticas, tanto pelas concepções que as sustentam, como pela invisibilização das vozes desses sujeitos que vivenciam essas ações materializadas nos documentos e nas práticas de sala de aula.

Ao se referir aos desafios enfrentados pelas crianças nos processos de passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Motta (2013) destaca que um desses aspectos tem a ver com a maneira abrupta com que ocorre essa transição. Segundo a autora, não existe um trabalho para preparar as crianças para essa mudança, ou seja, não existe uma proposta que considere um processo de articulação entre os segmentos, nem inclua ritos de passagem. Para elas, nesse processo de transição, à brincadeira deveria ser dada especial atenção, bem como às exigências de espaço e tempo.

Ao garantir, de forma intencional e com qualidade, as ações brincantes pelas e para as crianças ingressas nas turmas do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, geram-se para elas condições de construção de diversas experiências atravessadas pela ludicidade que essas ações podem oferecer.

Dessa forma, por essa discussão sobre transição, o brincar pode ser o elo importante entre as experiências que continuam e as que se inauguram nesse novo ciclo estudantil, por compreender que o conteúdo do brincar não é concorrente dos demais conteúdos escolares. Sobre essa discussão, no vídeo da série “Cá entre nós”, do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa – ICEP, em parceria com o município de Curaçá- Bahia, Augusto (2020) contribui ao afirmar que:

[...] o brincar pode potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita em três situações a serem investidas pelos professores. A primeira delas é o brincar em si, pois isso já envolve um importante trabalho com a linguagem. A segunda situação são as rodas de conversa após as brincadeiras, que geram um espaço de produção de linguagem em que a criança precisa lembrar e verbalizar aquilo que ela brincou. E por fim, a terceira situação é a pesquisa, que tem um papel fundamental para enriquecer a brincadeira de faz de conta, podendo também explorar diferentes contextos e culturas. (AUGUSTO, 2020).

Sendo o brincar o “fio” que liga ele mesmo como objeto e forma a outras linguagens infantis, ele pode e deve ser a defesa de que o brincar é um direito inegociável da criança e que, portanto, precisa ser garantido pelas instituições escolares que trabalham com crianças, independentemente de sua faixa etária.

A fim de aprofundar a reflexão sobre a importância de atos brincantes para as crianças, no relato a seguir, Motta (2013) demarca de forma enfática o que a falta da brincadeira na rotina escolar pode gerar nas crianças egressas da Educação Infantil, ao perderem esse direito depois de ingressarem no Primeiro Ano do Ensino Fundamental:

Turmas alojadas num mesmo prédio escolar vivenciam realidade extremamente diversas, manifestas nos olhinhos compridos das crianças mais velhas que vinham beber água no pátio quando lá estava a Educação Infantil. [...] A brincadeira era de ‘laranja da china’. Carmem ia dando instruções às duplas e fazia ela mesma com Lucas que estava sem par. Fiquei observando. Ela mandava colarem os rostos, depois as costas, depois os joelhos, os bumbuns, os cabelos (‘cuidado com os piolhos!’) mandava andarem pela quadra. Percebi uma criança maior passando para ir ao bebedouro, ela ficou olhando com certa nostalgia para a nossa turma e se demorou um bocado lá. (MOTTA, 2013, p. 165).

O texto destaca que a brincadeira, tão fulcral na infância, precisa fazer parte das rotinas das crianças do Ensino Fundamental, pois os meninos e as meninas não deixam de ser crianças e ter infância quando ingressam no Ensino Fundamental. A observação narrada, retrata a triste realidade pela qual vivem várias crianças em escolas públicas brasileiras. Assim, a diminuição ou ausência do brincar no Ensino Fundamental, em relação à Educação Infantil, demarca uma fragmentação curricular que interfere negativamente na criança e no seu desenvolvimento.

Tomando o brincar como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, bem como eixo estruturante do currículo da Educação Infantil definido nos documentos oficiais do MEC, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), vemos que esse mesmo brincar quase desaparece nas orientações dadas pelos próprios documentos, quando se discorre sobre o currículo do Ensino Fundamental, afinal a base ideológica e política que sustenta a BNCC se assenta na perspectiva capitalista, neoliberal, meritocrática e excludente, o que interfere negativamente sobre as orientações curriculares.

Portanto, se esses documentos orientam os currículos e as formações de educadores que trabalham diretamente com as crianças desses dois segmentos, podemos afirmar que a disputa epistêmica na área de currículo acontece, inicialmente, pelos próprios documentos de orientações curriculares do MEC e, mais tarde, pela prática das professoras e dos professores em salas de aula que muitas vezes, inconscientemente, cumprem as orientações dos documentos oficiais.

Num perverso percurso de transição por que passam muitas crianças brasileiras, há um jogo de disputa epistêmica. Os estudantes, na visão dos adultos, precisam deixar de ser crianças para se tornarem alunos, como se pode ver na contribuição de Furlanetto, Passeggi e Biasoli (2020):

Levando em conta os relatos infantis, podemos afirmar que brincar passa a estar em oposição ao aprender. Para Barbosa (2006), o ingresso das crianças no Ensino Fundamental, ocorre em meio a uma pressão social para que aprendam a ler e escrever, o que na visão de muitos exige que as crianças abram mão de aspectos da infância que lhes são caros. Instala-se uma máxima: criança brinca enquanto aluno estuda e nessa perspectiva escola não combina com barulho, com correria, com brincadeiras livres. Enfim, são infâncias que nos escapam no dizer de Dornelles (2008) para que o processo de escolarização se instale. (FURLANETTO; PASSEGGI; BIASOLI, 2020, p. 43).

Assim sendo, parece coerente afirmar que as rupturas existentes entre os currículos dos dois segmentos de ensino, não acontecem de forma ingênua, pelo contrário, demarcam uma ideologia, uma posição sobre o tipo de homem e sociedade que se quer formar a partir do que se considera por criança e infância. Por essa lógica, a infância e as vozes das crianças são invisibilizadas tanto nos documentos orientadores oficiais, como nos próprios currículos das escolas. No último caso, muitas vezes, essa invisibilidade acontece de forma inconsciente.

A partir da tese defendida, cabe, portanto, refletir que não basta anunciar a necessidade de se evitar rupturas quando se discute a temática dos currículos e das transições, é preciso antes construir políticas consistentes de formação e de acompanhamento para que tal discurso se efetive na prática.

Assim, refletir sobre concepções de infâncias e escola, que sustentam as práticas pedagógicas da Educação Infantil e, por conseguinte, do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, bem como um trabalho que articula e planeja os processos de transição das redes municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares, implicou na busca de aprofundamento necessário à discussão do que sejam as propostas que respeitem esses sujeitos e os considerem em seus contextos, nesses segmentos de ensino.

Diante de tais reflexões, respeitar as infâncias, em qualquer ciclo educativo, relaciona-se com uma proposta que garanta às crianças ambientes educativos capazes de favorecer condições de experiências brincantes, de diversificadas interações entre elas com os adultos, com outras crianças de diferentes idades, com os objetos, com os espaços, entre outros, e, assim, construir novas e diversificadas experiências, relacionadas às práticas socioculturais reais das quais são herdeiras.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O objetivo geral desta investigação é analisar criticamente como professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas dos grupos de 5 e 6 anos compreendem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O conceito de ruptura epistêmica defendido aqui está ligado ao rompimento ou desligamento, de uma certa forma, de (re)construir ou (re)conceber um conhecimento científico, por uma ação que desestabiliza positiva ou negativamente o sujeito da experiência. (UGAS, 2011 *apud* ESCOBAR, 2019).

A partir do conceito de ruptura evidenciado pelos autores acima citados, reafirmamos a relevância de investigar o que pensam professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas das redes públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares – BA, sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de forma a estabelecer relação entre as disputas epistêmicas existentes com a racionalidade dos conhecimentos científicos dos educadores sobre a temática em questão.

Como caminhos para se chegar à concretude do objetivo geral, adotam-se, como objetivos específicos: a) analisar documentos oficiais para identificar as diferenças epistêmicas existentes nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; b) analisar a pertinência das orientações veiculadas nos documentos curriculares para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; c) identificar nos relatos de professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos das redes de Iraquara, Seabra e Souto Soares a(s) concepção(ões) que sustenta(m) as práticas pedagógicas efetivadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; d) contribuir com o debate sobre a urgência de promover um alinhamento epistêmico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando as características próprias da Infância.

4.1 DEFINIÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 17), “É um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos e é desenvolvida mediante a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.” Nesse sentido, adotou-se a abordagem qualitativa, em que Minayo (2001) defende como aquela que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores

e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A natureza qualitativa da produção dos dados desta pesquisa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, definida por Bicudo (1999, p. 14) “[...] como o estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado.” A pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado.

Sendo esta pesquisa qualitativa, desenvolvida no campo educacional, atrelada à epistemologia da fenomenologia, está alinhada aos pressupostos defendidos por Bicudo (1999). Segundo a autora, ao adotar esta epistemologia, concorda-se que é preciso considerar o âmbito educacional em toda a sua complexidade e refletir sobre os modos como cada um age e sente, de acordo “[...] com as nuances do seu sentir e como cada um vê o mundo a partir de sua própria experiência e de sua cultura.” (BICUDO, 1999, p. 48). Assim, esta investigação tem abordagem qualitativa, cujo campo de trabalho foi definido por Deslandes, Gomes e Minayo (2009) da seguinte forma:

[...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p.21).

Quanto aos objetivos, este trabalho consiste em uma pesquisa exploratória, pois, segundo Gil (2008, p. 27), esse tipo de investigação “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Além disso, o autor complementa que esse tipo de estudo desenvolve “[...] o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (GIL, 2008, p. 27).

Além disso, com o resultado desse estudo pretendemos criar impacto social, gerando políticas públicas, ou impactando-as, inspirar concepções ou aperfeiçoamento de currículos, formação docente, práticas pedagógicas e projetos oficiais.

Ao definirmos as escolhas metodológicas desta pesquisa qualitativa exploratória quanto aos seus objetivos, sustentada epistemologicamente pela fenomenologia defendida pelos

autores supracitados, concordamos que elas estão coerentes com os objetivos geral e específicos já anunciados.

Este é um tipo de pesquisa que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. (GIL, 2007).

Assim, reafirmando os caminhos metodológicos definidos nesta seção, eles nos parecem coerentes com esses objetivos (geral e específicos), pois trata-se de uma condição fundamental numa pesquisa exploratória que envolve seres humanos.

Para possibilitar ao nosso leitor uma interpretação integral de todos as dimensões que envolvem esta pesquisa, apresentaremos o campo empírico e os participantes deste estudo.

4.2 CAMPO EMPÍRICO

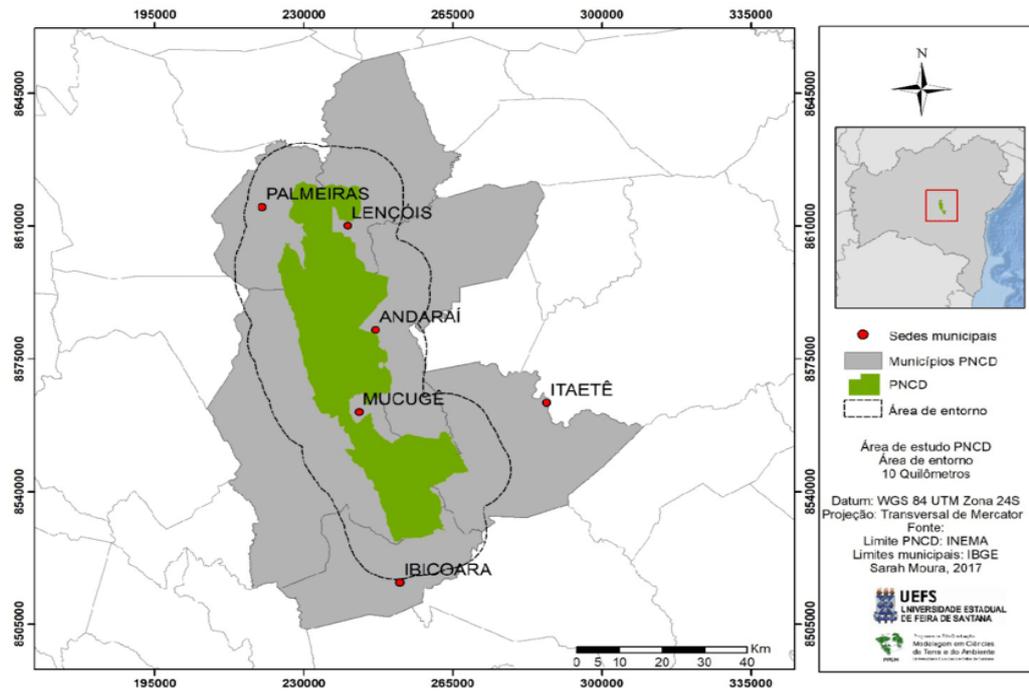
O campo empírico desta pesquisa se dá nas redes públicas de ensino dos municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares, cidades localizadas no Território da Chapada Diamantina – Bahia, sobre o trabalho de transição entre a Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental.

O Território de Identidade Chapada Diamantina – BA abrange uma área de 30.921,00 Km² e é composto por 24 municípios: Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iraquara, Iramaia, Itaeté, Jussiape, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner.

A Chapada Diamantina é um planalto situado na área central do território do estado da Bahia. Ela é a parte mais ao norte da Serra do Espinhaço, composta por diversas serras, a maior parte delas possuindo altitude entre 800 e 1100 metros.

Em sua área, existe o Parque Nacional da Chapada Diamantina (administrado pelo ICMBio). O Parque Nacional da Chapada Diamantina abrange uma área de 152.575,00 hectares(ha) e está situado na Serra do Sincorá, que faz parte da Cadeia do Espinhaço. Ele fica no centro do estado da Bahia e abrange 5 municípios: Lençóis, Palmeiras, Andaraí, Mucugê e Ibicoara e sua sede fica na cidade de Palmeiras, como está ilustrado nas figuras abaixo.

Mapa 1 - Mapa de localização - Parque Nacional da Chapada Diamantina - BA



Fonte: ResearchGate (2022).

Mapa 2 - Mapa – Regiões do Estado da Bahia – Parque Nacional da Chapada Diamantina



Fonte: BahiaWs (2022).

Foto 1 - Panorama da Chapada Diamantina no Parque Nacional da Chapada Diamantina - BA



Fonte: Wikipédia (2022).

A Chapada Diamantina, com sua beleza exuberante, além de carregar seus encantos naturais, como serras, vales, planícies, grutas, cachoeiras, fauna, flora etc., carrega também

belezas outras, como arquitetônicas, culturais etc. Nessa nossa Chapada, com seus 24 (vinte quatro) municípios, Iraquara, Seabra e Souto Sores se destacam como lócus desta pesquisa, cidades estas que nos dão a possibilidade de investigar os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de suas crianças, pela via do diálogo direto com seus professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas.

A seguir, descreveremos mais detalhadamente sobre alguns aspectos históricos, geográficos e educacionais das cidades de Iraquara, Seabra e Souto Soares, como lócus desta pesquisa.

4.2.1 Iraquara

Iraquara situa-se na região da Chapada Diamantina, porção centro-norte do estado da Bahia. Faz limite com os municípios de Seabra, Lençóis, Palmeiras, Mulungu do Morro e Souto Soares. Encontra-se a uma altitude de 700m, latitude de 12°15'0 e longitude de 41°37'0. Está situada a 469 Km de distância da capital. É bastante visitada por possuir grutas, como Pratinha, Lapa Doce, Torrinha, Gruta Azul, Gruta da Fumaça, dentre outras.

O município possui um ambiente natural, arquitetônico, histórico e cultural singular, mas destaca-se, principalmente, pelo seu Patrimônio Natural. A Cidade possui o maior acervo espeleológico da América Latina, que deu o título à localidade de Cidade das Grutas.

O município de Iraquara tem uma área territorial de 2.972,10 Km² (IBGE – Cidades) e divide-se em dois distritos: Iraquara (sede) e Iraporanga (1º Distrito). Sua população, pelo último censo [2010] é de 22.601 pessoas, mas com uma população estimada [2021] em 25.728 pessoas.

Mapa 3 - Município de Iraquara – BA

Fonte: Referencial Curricular da Educação Infantil - ADE Chapada Diamantina e Regiões (2022).

Em relação à educação, o município de Iraquara conta com um número total de 4.535 estudantes dos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, (Dados da Secretaria de Educação de Iraquara – BA, abril/2022), os quais são distribuídos em 19 escolas de médio e pequeno porte e 2 (duas) creches.

Do total de 4.535 estudantes na rede de ensino de Iraquara, 1.017 deles são crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, organizadas da seguinte forma: 76 são bebês e crianças bem pequenas; 236 crianças bem pequenas de 3 anos; 705 delas são crianças pequenas, sendo 355 do grupo de 4 anos e 350 crianças do grupo de 5 anos, distribuídas em 16 escolas do município, sendo 3 na sede e 13 na zona rural.

Em relação ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, a rede totaliza 3.266 estudantes, sendo 1.576 dos Anos Iniciais e 1.690 dos Anos Finais. Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, assim como do segmento de Educação Infantil, estão distribuídos em 16 escolas do município, sendo 3 delas na sede e 13 na zona rural. Quanto aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, eles estão distribuídos em 9 escolas, sendo 2 na sede e 7 na zona rural.

Cabe ressaltar que a rede de ensino de Iraquara conta com um total de 350 crianças do grupo de 5 anos (Educação Infantil) e 308 crianças do grupo de 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental). É importante observar esses dados, uma vez que são sujeitos ligados diretamente a esta pesquisa, a partir da temática da transição.

4.2.2 Seabra

Seabra é uma cidade da região da Chapada Diamantina, dotada de uma infraestrutura de hotelaria que abriga o excedente turístico derivado dos municípios de Lençóis, Palmeiras e Iraquara. Seu nome é uma homenagem ao antigo governador da Bahia, J.J. Seabra.

O município está inserido no conjunto da sub-região denominadas de “Lavras Diamantinas”, juntamente com Andaraí, Mucugê, Lençóis e Palmeiras e apresenta, no seu solo, a formação e a riqueza diamantífera das outras municipalidades, além de quartzitos e metais, como ferro, magnésio e barita. Destaca-se por ser considerada a Capital da Chapada Diamantina, já que seu comércio é tido como um dos mais expressivos da região.

O município de Seabra tem uma área territorial de 2.402 km² (IBGE – Cidades) e possui dois distritos: Jatobá e Várzea do Caldas e 115 povoados, dos quais destacam-se: Lagoa da Boa Vista, Velame, Mocambo, Campestre, Alagadiço, Beco, Cochó do Malheiro e Vale do Paraíso. Tem como municípios limítrofes: ao Norte Souto Soares e Barra do Mendes; ao Sul, Boninal; ao Leste, Iraquara e Palmeiras e ao Oeste, Brotas de Macaúbas e Ibitiara. Sua população, pelo último censo [2010] é de 41.798 pessoas, mas, com uma população estimada [2021] em 44.370 pessoas, como se pode analisar na figura abaixo.



Fonte: Referencial Curricular da Educação Infantil- ADE Chapada Diamantina e Regiões (2022).

Em relação à educação, o município de Seabra conta com um número total de 7.859 estudantes dos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, (Dados da Secretaria de Educação de Seabra – BA, abril/2021).

Do total de 7859 estudantes na rede de ensino de Seabra, 1.588 deles são do segmento de Educação Infantil, ou seja, são crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, organizadas da seguinte forma: 383 são bebês e crianças bem pequenas; 190 crianças bem pequenas de 3 anos; 1.015 delas são crianças pequenas, sendo: 507 do grupo de 4 anos e 508 crianças do grupo de 5 anos, distribuídas em 27 escolas da rede, sendo 7 localizadas na sede e 20 escolas localizadas na zona rural.

Em relação ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, a rede totaliza 5.828 estudantes, sendo 3.213 dos Anos Iniciais e 2.515 dos Anos Finais. Quanto aos demais 443 estudantes da rede municipal, eles são destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais estão distribuídos em 45 escolas do município, sendo 15 delas na sede e 30 na zona rural.

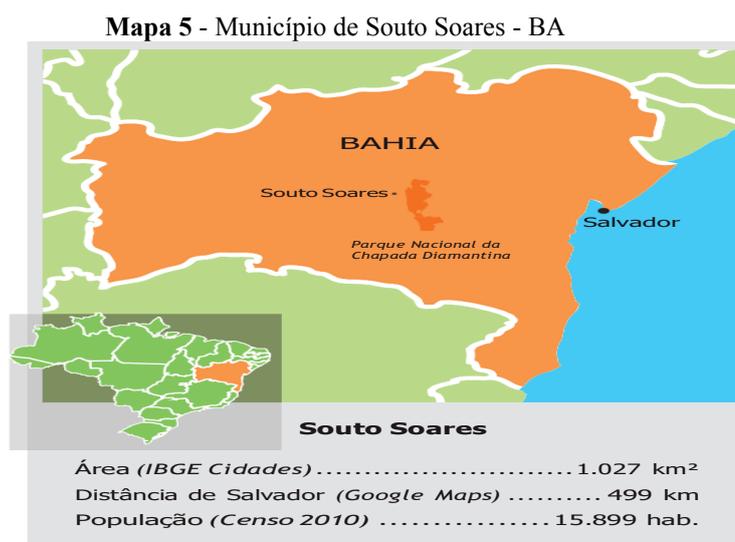
Cabe ressaltar que a rede de ensino de Seabra conta com um total de 508 crianças do grupo de 5 anos (Educação Infantil) e 598 crianças do grupo de 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental). Assim, como já apresentado na seção anterior “Iraquara”, esses dados são importantes de se observar, uma vez que são sujeitos ligados diretamente a esta pesquisa, a partir da temática da transição.

4.2.3 Souto Soares

Souto Soares é uma cidade do centro-norte baiano, distante 499 quilômetros da capital Salvador. Seu nome é uma homenagem ao médico, pecuarista e político João Souto Soares, que exercia a medicina em diversas localidades da Chapada Diamantina.

O município liga-se hoje a Salvador pela Rodovia Milton Santos (BR-242) e, em continuidade, pela rodovia estadual BA-480. Situado no polígono das secas, na Microrregião de Irecê, no Território da Chapada Diamantina Setentrional, Souto Soares faz limite com os municípios de Iraquara, Barro Alto, Mulungu do Morro, Barra do Mendes e Seabra. Sua área ocupa 2,62% da Chapada Diamantina e é a sexta unidade mais extensa da região administrativa de Seabra, composta de 11 municípios.

O município de Souto Soares divide-se em dois distritos: Segredo (comunidade de remanescentes quilombolas, reconhecido pela Fundação Cultural Palmares em 01/09/2005, sob processo de nº 01420.002065/2005-24, que define Comunidades Quilombolas os grupos étnicos predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana, que se autodefine a partir das relações e práticas culturais, com uma trajetória histórica própria) e Cisterna, distrito localizado a uma distância de 40,3 km da sede. Além desses, existem mais 60 médios e pequenos povoados. Tem uma área 1.027 km² (IBGE – Cidades) e população, pelo último censo [2010] de 15.899 pessoas, mas com uma população estimada [2021] em 17.118 pessoas.



Fonte: Referencial Curricular da Educação Infantil- ADE Chapada Diamantina e Regiões (2022).

Em relação à educação, o município de Souto Soares conta, atualmente, com um número total de 2.888 estudantes dos segmentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos

Iniciais e Finais, (Dados da Secretaria de Educação de Souto Soares-BA, abril/2022), os quais são distribuídos em 17 escolas de médio e pequeno porte.

Do total de 2.888 estudantes na rede de ensino de Souto Soares, 669 deles são crianças de 3 a 5 anos e 11 meses, organizadas da seguinte forma: 199 são crianças bem pequenas de 3 anos e 394 delas são crianças pequenas, sendo: 191 do grupo de 4 anos e 203 crianças do grupo de 5 anos, distribuídas em 14 escolas do município, sendo 1(uma) na sede e 13 (treze) na zona rural.

Em relação ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, a rede totaliza 2.219 estudantes, sendo 1.145 dos Anos Iniciais e 1.074 dos Anos Finais. Os estudantes do Ensino Fundamental Anos Iniciais, assim como os do segmento de Educação Infantil, estão distribuídos em 14 escolas do município, sendo 1(uma) na sede e 13 (treze) na zona rural. Quanto aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais, estão distribuídos em 6 escolas, sendo 1 na sede e 5 na zona rural.

A partir dessa contextualização em relação ao quantitativo de estudantes da rede, e estabelecendo uma relação em relação aos grupos de interesse para esta pesquisa, considerando a temática da transição do último ano da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental, é relevante observar o quantitativo geral de crianças de 5 e 6 anos em toda a rede de ensino de Souto Soares, a saber: 203 crianças do grupo de 5 anos e 247 crianças das turmas de 1º ano do ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Como já anunciado nos textos anteriores, a partir da descrição do campo empírico (Iraquara, Seabra e agora, Souto Soares), dos segmentos de ensino Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, este será o público de estudo nesta investigação, não pela participação direta das crianças, mas pela participação de seus educadores, professores, coordenadores pedagógicos, supervisores técnicos e diretores pedagógicos, participantes estes que trabalham com crianças de 5 anos (Educação Infantil) e 6 anos (1º ano do Ensino Fundamental).

A definição específica dos municípios e dos educadores participantes da pesquisa, bem como os critérios para esta seleção, descreveremos na seção a seguir.

Quadro 3 – Síntese de Dados Quantitativos dos Municípios Pesquisados

Município	Área Territorial	População (Censo 2010)	Nº total de escolas		Total de estudantes por segmento de ensino (Ano/2022)			Total de estudantes (Ano/2022)	
			Sede	Z. Rural	E.I	E.F (Anos Iniciais)	E.F (Anos Finais)	Grupo 5 anos	1º Ano do E.F
Iraquara	2.972,10 km ²	22.601 hab.	03	13	1.017	1.576	1.690	350	308
Seabra	2.402 km ²	41.798 hab.	07	20	1.588	3.213	2.515	508	598
Souto Soares	1.027 km ²	15.899	03	13	669	1.145	1.074	203	247

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Legenda: Z. Rural = Zona Rural; E.I = Educação Infantil; E.F = Ensino Fundamental.

4.3 PARTICIPANTES

A pesquisa, inicialmente, contava com a participação de 39 educadores, sendo 13 educadores de cada rede de ensino: Iraquara, Seabra e Souto Soares. No entanto, ao executar a pesquisa, o número de colaboradores reduziu para um total de 27 participantes, sendo 5 deles da rede municipal de Iraquara, 9 de Seabra e 13 de Souto Soares.

De início, os participantes de cada município seriam organizados em três grupos específicos a saber: no primeiro grupo, 3 (três) professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil, 3 (três) professores do grupo de 6 anos, ou seja, das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental; no segundo grupo, 4 coordenadores pedagógicos, sendo 2 (dois) que coordenam turmas de 5 anos – Educação Infantil e 2 (dois) que coordenam as turmas de 1º ano do ensino Fundamental e o terceiro e último grupo, foram 3 membros de equipes técnicas, 1 (um) diretor pedagógico e dois supervisores técnicos, sendo 1 (um) de Educação Infantil e 1 (um) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Contudo, é preciso esclarecer que, na prática, apesar de a pesquisa garantir a organização dos três grupos específicos (professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas) nos três municípios, apenas a rede de ensino de Souto Soares seguiu com o mesmo número de participantes inicialmente previsto. Devido ao livre arbítrio de participar ou não da pesquisa, assegurado pelo TCLE, o número real de participantes na rede de Iraquara foi de (1 (uma) professora do Ensino Fundamental; 1 (uma) coordenadora pedagógica também do Ensino Fundamental; 3 (três) membros da equipe técnica. Na rede de Seabra, a pesquisa contou com (2 (dois) professores da Educação Infantil; 4 coordenadores pedagógicos, sendo 2 (dois) que

coordenam turmas de 5 anos – Educação Infantil e 2 (dois) que coordenam as turmas de 1º Ano do ensino Fundamental e no terceiro e último grupo, foram 3 membros de equipes técnicas, 1 (um) diretor pedagógico e dois supervisores técnicos, sendo 1 (um) de Educação Infantil e 1 (um) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

É preciso esclarecer ainda que tanto o número de redes de ensino, quanto o número de educadores que participaram desta pesquisa se justifica pela necessidade de se fazer um estudo mais amplo sobre o fenômeno da transição. Afinal, o resultado deste trabalho poderá ser bem representativo sobre o que pensam outras redes em relação à mesma temática.

4.3.1 Critérios de seleção dos participantes

Os critérios definidos para a seleção dos municípios, dos professores, dos coordenadores pedagógicos e, portanto, dos membros das equipes técnicas (supervisores técnicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e diretor pedagógico) como participantes desta pesquisa, detalharemos ainda nesta seção.

Como já descrita na seção de introdução desta dissertação, o Território de Identidade da Chapada Diamantina conta com uma rede colaborativa de municípios denominado pelo Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) como Arranjo de Desenvolvimento. Como o próprio nome já a define, essa rede de municípios parceiros do ICEP se une para discutir, refletir e tomar decisões importantes sobre a gestão educacional.

Dessa forma, um grande número de municípios do Território da Chapada Diamantina forma essa rede colaborativa e tem como um dos principais focos a garantia da formação continuada para todos os educadores das redes municipais. Essa formação continuada atende desde às equipes técnicas aos professores dos três segmentos de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

Portanto, como já existe uma política de formação continuada nesse Arranjo de Desenvolvimento que constitui essa rede colaborativa, qualquer um dos municípios poderia se constituir como participante dessa investigação. Nesse contexto, o critério para a escolha dos três municípios da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares, tem a ver com a inauguração dos três municípios em formação continuada no mesmo ano, 2000. Assim, pode-se observar se há convergências e ou dissensos entre eles, quando se reflete a temática da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ademais, a proximidade geográfica entre os três municípios possibilitou ao pesquisador uma maior facilidade quanto

aos itinerários da própria pesquisa, como os encontros com os participantes para a produção dos dados desta investigação etc.

Em relação à seleção dos professores participantes desta pesquisa, definimos como critérios: 3 (três) professores de crianças do grupo de 5 anos – Educação Infantil e 3 (três) professores do 1º ano do Ensino Fundamental. No caso do segmento de Educação Infantil, 1(um/a) professor(a) de uma instituição localizada na sede do município que só trabalha com este segmento de ensino e 2 (dois) professores que trabalham em instituições localizadas na zona rural (em localidades diferentes) e que têm turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no mesmo espaço.

Para o segmento do Ensino Fundamental – 1º ano, definimos como critérios: 1 (um/a) professor(a) de uma escola na sede que trabalha exclusivamente com o Ensino Fundamental e que recebem a grande maioria das crianças egressas da instituição da sede que trabalha apenas com o segmento da Educação Infantil e 2 (dois) professores de turmas de 1º ano do Ensino Fundamental de escolas da zona rural (em localidades diferentes) cujas crianças, ingressas nessas turmas, só se transferiram de segmento de ensino, mas não mudaram de instituição.

Quanto aos coordenadores pedagógicos, participantes desta pesquisa, selecionamos dois deles/delas que coordenam turmas do último ano da Educação Infantil e os outros dois coordenam turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A nossa intenção foi definir esses profissionais como sendo aqueles/aquelas ou a maioria deles/delas que coordenam os mesmos professores participantes desta pesquisa, seguindo, portanto, os mesmos critérios de seleção já anunciados.

O propósito da definição desses critérios de seleção foi ainda o de observar se há evidências de consenso ou dissensos pelas vozes desses participantes da pesquisa quando discutem, refletem e planejam situações didático-pedagógicas e se consideram os múltiplos fatores: espaços, tempos, intenções, singularidades, entre outras observáveis pensadas para e sobre os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

4.4 QUESTÕES ÉTICAS DE PESQUISA COM SERES HUMANOS

Esta investigação foi desenvolvida com seres humanos e em respeito às questões éticas de pesquisa. Assim, submetemos este trabalho ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 (BRASIL, 2013) e 510/2016 (BRASIL, 2016). Como opção metodológica, submetemo-lo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

(UFBA). Conveniente aos trâmites indispensáveis para a análise da submissão ao CEP, a fim de evitar atrasos no cronograma da pesquisa, essa submissão ocorreu no dia 02/05/2022. Após todos os procedimentos e avaliações necessárias, o trabalho foi aprovado no dia 20/06/2022 por meio do parecer consubstanciado (ANEXO A) com registro CAAE 58473322.2.0000.5531.

Anterior à submissão ao CEP/UFBA, elaboramos um Termo de Anuência, apresentando ao diretor vigente da FACED/UFBA, no intuito de obtermos a autorização para a realização deste trabalho. O referido documento foi assinado (APÊNDICE A) e anexado ao processo de submissão na Plataforma Brasil.

Ainda de acordo com as indicações do CEP/EEUFBA, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) previamente aprovado (APÊNDICE B) que consistiu em uma carta-convite aos participantes esclarecendo os objetivos, o percurso metodológico em que desenvolveríamos a investigação, sinalizando que a participação era voluntária, gratuita e que, a qualquer momento, o participante poderia retirar o seu consentimento de participação na investigação. Ou seja, segundo a legislação vigente, o TCLE consiste na “[...] anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos.” (BRASIL, 2016, p. 44). Esse termo foi apresentado e assinado pelos educadores participantes deste trabalho, antes do início das observações. E, como recomendação da legislação vigente, será arquivado por cinco anos.

4.5 DEFINIÇÃO DE INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa foi organizada em quatro etapas a partir da utilização de quatro técnicas de produção de dados: análise documental; questionário online; grupo focal e entrevista. A seguir, descreveremos cada uma dessas etapas.

4.5.1 Primeira Etapa – Análise Documental

Para Lima Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg (2021), a Análise Documental é, conforme expressa Sá – Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Ainda para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental, “[...] pode se

constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

A partir dessa compreensão, a Análise Documental se constituiu a primeira e também importante técnica do percurso metodológico para esta pesquisa qualitativa. Utilizamos essa técnica para analisar os documentos curriculares oficiais do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente, sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade (2007), as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Fundamental de Nove Anos (2010/2013) e a Base Nacional Comum Curricular (2017).

Assim, concordamos com as contribuições de Lüdke e André (1986), ao discorrem sobre as vantagens e desvantagens da análise documental, quando afirmam:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os objetivos pelos quais se fez necessária a utilização da técnica de Análise Documental sobre tais documentos oficiais do MEC foram: identificar as diferenças ou disputas epistêmicas existentes nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; analisar a pertinência das orientações postas nesses documentos para a transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. As categorias definidas para essas análises estiveram articuladas pelo olhar de como a(s) infância(s), a criança e o currículo para as infâncias são tratados nos referidos documentos.

Esse percurso metodológico se justificou ainda pela necessária articulação entre a Análise Documental e as demais técnicas descritas a seguir, para que se cumpra com o propósito de produção e triangulação de dados tão fulcrais às reflexões sobre o objeto desta investigação.

4.5.2 Segunda Etapa - Aplicação de Questionário (Online)

O questionário é uma técnica de produção de dados que, segundo Gil (1999 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260), pode ser definido como “[...] a técnica de

investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Nesse sentido, o questionário para esta etapa da investigação foi produzido de forma virtual via *Google Forms*, com um total de 21 questões (objetivas e subjetivas) que versaram sobre dados pessoais, profissionais e de impressões sobre o tema da transição em estudo (APÊNDICE C). Vale salientar que este instrumento, após a sua produção, passou por um processo de sondagem em dois municípios baianos (Mundo Novo e Marcionílio Souza), com o objetivo de verificar a sua qualidade, ou seja, observar se ele cumpria com a finalidade de produzir as informações necessárias para esta segunda etapa da investigação.

Sobre a necessidade de uma sondagem do instrumento de produção de dados, é recomendável que, antes de aplicar um questionário, o pesquisador realize um pré-teste, efetivado através da aplicação de alguns questionários (10 a 20), de forma a, com as respostas desse pequeno universo, perceber se as perguntas foram formuladas com sucesso. (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

A partir desse objetivo, o questionário foi aplicado virtualmente com uma amostra de educadores com as mesmas características dos grupos focos desta pesquisa. Nessa sondagem, contamos com 12 respostas, sendo exatamente 8 respostas dos educadores de Mundo Novo e 4 respostas dos educadores de Marcionílio Souza, em ambos com representatividade dos diferentes grupos (professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas) que trabalham com os grupos de 5 anos – Educação Infantil e o grupo de 6 anos – 1º ano do Ensino Fundamental.

Analisar as respostas dadas pelo grupo de participantes teste da sondagem foi importante, pois tivemos a possibilidade de checar se as questões produzidas estavam claras, se cumpriam com o seu objetivo. Nesse instrumento, também houve um espaço para que esses educadores pudessem fazer críticas e propor sugestões de adequações das questões. Ao final, chegamos à conclusão, tanto pela nossa análise, quanto pelos comentários dos participantes dessa avaliação, que o questionário estava apto a ser aplicado com os grupos específicos da pesquisa.

A partir da sondagem concluída e analisada e não havendo ressalvas sobre o questionário, ele foi aplicado virtualmente com todos os participantes focos da pesquisa (professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas) dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares – Bahia, dentro de um prazo de quinze dias, contados a partir da data de envio do link pelo pesquisador.

As informações/dados produzidos/coletados por meio desse instrumento será analisado e descrito na seção de análise dos dados.

4.5.3 Terceira Etapa – Grupos Focais

A terceira etapa consistiu na realização de dois grupos focais de forma presencial, com o tempo de 120 minutos, em que os participantes foram convidados a refletir e debater questões relacionadas ao tema da transição.

Sobre essa técnica de investigação, Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, derivada das entrevistas grupais, que coleta informações por meio das interações grupais. Ainda sobre os grupos focais, Kitzinger (2000), segundo Trad (2009), afirma ser uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados.

A partir desta compreensão, o primeiro grupo focal se constituiu com a participação de 3 professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil e 3 professores de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo foi formado por 2 coordenadores pedagógicos do grupo de 5 anos – Educação Infantil e de 2 coordenadores pedagógicos de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Ambas as formações grupais foram realizadas em cada um dos três municípios participantes.

Há que se esclarecer que a análise das informações prestadas no segundo instrumento de coleta de dados – o questionário – foi fulcral para a elaboração das questões de intervenções e de mediação dos grupos focais (APÊNDICE D), pois o moderador de grupo deve ser preparado para exercer um papel menos diretivo e mais centrado no processo de discussão. Alguns moderadores dirigem o grupo de tal modo que a discussão gira em torno de suas opiniões e não daquelas expressas pelos participantes. (GONDIM, 2002). No entanto, o moderador deve ter o cuidado, como adverte Minayo (2000), de não induzir o grupo, de forma consciente ou não, a partir de seu ponto de vista.

Como já anunciada, a realização dessa etapa teve uma duração estimada de 120 minutos, quando houve debates em torno da temática da transição, com aprofundamento mais específico para os dissensos observados nas respostas dadas no questionário (segunda etapa). Toda a entrevista do grupo focal foi gravada, transcrita e analisados os relatos, respeitando o termo de

aceite de cada participante e as informações de segurança detalhadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

4.5.4 Quarta Etapa – Entrevista

A quarta e última etapa desse processo de investigação sobre o objeto de pesquisa – disputas epistêmicas nos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, explorada através do que pensam os professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas sobre essa temática - se deu por meio de uma entrevista presencialmente com um tempo definido de 120 minutos, com membros exclusivos de equipes técnicas das redes municipais, mas especificamente, com o(a) diretor(a) pedagógico(a), o(a) supervisor(a) técnico(a) da Educação Infantil e com o(a) supervisor(a) técnico(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Sobre a técnica da entrevista, por sua flexibilidade, é adotada como procedimento fundamental de investigação nos mais diversos campos. Os profissionais que tratam de problemas humanos, tais como, psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais entre outros, valem-se dessa técnica, não apenas para coleta de dados, mas também com objetivos voltados para um diagnóstico e orientações. Ou seja, parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, se deu graças à utilização da entrevista. (GIL, 2008).

Por sua modalidade de interação entre duas ou mais pessoas, a entrevista pode ser assim definida como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e, por meio de perguntas formuladas, busca a obtenção dos dados que lhe interessam. Trata-se de uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para o objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador de temas igualmente pertinentes, tendo em vista esse objetivo. (MINAYO, 2010). Assim, as entrevistas grupais são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados. (GIL, 2008).

As entrevistas foram realizadas com os membros das equipes técnicas, mas especificamente com o diretor pedagógico e supervisores técnicos dos segmentos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de cada município participante da pesquisa.

Esse espaço foi organizado com o propósito de apresentar a esse público, em linhas gerais, os primeiros dados produzidos com os professores e coordenadores pedagógicos nas etapas 2 (dois) e 3 (três) - aplicação de questionário e realização dos grupos focais - bem como

debater questões da dimensão gestora e pedagógica que são ou deveriam ser implicadas como política pública e formacional no âmbito dos processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tônica deste estudo científico.

Os relatos produzidos por meio desta técnica de entrevista, assim como aconteceu com grupos focais, foram gravados, transcritos e analisados. Vale ressaltar que esse procedimento científico, assim como os demais, precisou de questões de mediação/intervenção bem planejadas, haja vista, a relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado, entendida como uma característica central da entrevista qualitativa, por permitir a negociação de visões da realidade, resultantes da dinâmica social em que os participantes constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca. (MINAYO, 2010).

Por todos os procedimentos e técnicas de produção de dados descritas e comentadas até aqui, cabe defender a relevância do estudo de campo como imprescindível neste trabalho, pois implicou a utilização desses instrumentos de pesquisa, compreendendo um processo de triangulação utilizada por considerar as diferentes ações metodológicas sobre o objeto da pesquisa dentro de uma maior rigorosidade científica, porque, como afirma Denzin e Lincoln (2006, p.19) “[...] uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão.”

Segundo os autores, a triangulação é o itinerário mais seguro para a validação da pesquisa e é a alternativa para se empreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Assim, esperamos que os dados e as reflexões construídas neste estudo contribuam com a ampliação do debate em torno da urgente e necessária reflexão sobre as disputas epistêmicas existentes entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, pois as concepções defendidas nos documentos oficiais para as ações curriculares do Ensino Fundamental, na maioria das vezes, não respeitam crianças e infâncias, dada a ênfase as suas centralidades, as quais interferem negativamente na qualidade das transições entre os segmentos de ensino.

Dessa forma, podemos afirmar, que é verdadeira a urgência de promover um alinhamento epistemológico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, considerando as características próprias da Infância e do trabalho com a linguagem na escola, como também dar visibilidade a um objeto que não tem sido tematizado nos processos de formação profissional nem na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental, o que implica

positivamente para que se possa garantir uma transição mais consistente e mais profícua entre os dois segmentos de ensino.

Na seção seguinte, nos deteremos a explicitar como foram analisados os dados produzidos por meio dos procedimentos e da aplicação das técnicas: questionário, grupos focais e entrevistas já descritas nesta seção.

4.5.5 Análise dos Dados

A análise dos dados produzidos nesta pesquisa, tanto os registros/relatos coletados por meio de formulário (*Google Forms*), quanto os áudios gravados durante as entrevistas/grupos focais, foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Bardin (2009) define essa técnica:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos [*sic*] de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2009, p. 44).

Baseado no referencial metodológico de Bardin (2009) e Triviños (1987), o trabalho de análise de conteúdo possui três etapas básicas:

1. **Pré-Análise:** “[...] é simplesmente a organização do material.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161), por meio de uma leitura geral, denominada por Bardin (2009, p. 122) de “leitura flutuante”, que consiste no primeiro contato com os documentos, a fim de analisar e conhecer o texto, permitindo se ocupar das impressões e orientações.
2. **Descrição Analítica:** o material “[...] é submetido a um estudo aprofundado, orientado este, em princípio, pelas hipóteses e referenciais teóricos.” (BARDIN, 2009, p. 161). Nessa etapa, é realizada a codificação, classificação e categorização dos dados previamente analisados.
3. **Interpretação Referencial:** momento em que fazemos o estudo mais denso do material, no qual a “[...] reflexão, a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelece relações [...] com a realidade educacional e social ampla, aprofundando as conexões das ideias.” (BARDIN, 2009, p. 162).

Assim, os primeiros dados desta pesquisa foram produzidos a partir de uma análise dos principais documentos oficiais de orientação curricular do Ministério da Educação (MEC): Referencial Curricular Nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais; O Ensino Fundamental

de Nove Anos; Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. Os dados produzidos por meio dessa análise buscaram identificar as diferenças epistemológicas existentes nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, observando as categorias teóricas, tais como: criança, infância e currículo da infância. Nesse sentido, procurou ainda analisar a pertinência das orientações veiculadas nos documentos curriculares para a transição entre os dois ciclos educativos.

Os dados empíricos desta investigação foram produzidos com a participação voluntária de três grupos específicos de participantes que se organizaram a partir de uma cadeia distributiva de ocupação profissional e de formação: professores, coordenadoras pedagógicas e membros de equipes técnicas que trabalham diretamente com os grupos de 5 e 6 anos (Educação Infantil e Ensino Fundamental).

Com a intenção de construir uma amostra ampla de dados sobre o objeto desta investigação, inicialmente, a proposta envolvia a participação de um total de 39 participantes, quando somadas as três redes de educação, lócus desta pesquisa, como se pode ver no Quadro 4.

Quadro 4 – Previsão do número de participantes por grupos e segmentos de ensino dos três municípios lócus da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares

Etapas	Quantidade de participantes por grupos e segmentos de ensino						
	Prof. – Grupo 5 (E.I)	Prof. – Grupo 6 (E.F)	Coord Pedag. – Grupo 5 (E.I)	Coord Pedag. – Grupo 6 (E.F)	Superv. Téc. da E.I	Superv. Téc. do E.F	Dir. Ped.
Questionário online semiestruturado	09	09	06	06	03	03	03
Grupos Focais	09	09	06	06	-	-	-
Entrevista	-	-	-	-	03	03	03

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2021).

Legenda: Prof. = Professor(a); Coord. Pedag. = Coordenadores pedagógicos; Superv. Téc. = Supervisor(a) Técnico(a); Dir. Pedag. = Diretor(a) Pedagógico(a); E.I = Educação Infantil; E.F = Ensino Fundamental.

Ao realizar cada etapa da pesquisa, o número de participantes definido inicialmente para os municípios de Iraquara e Seabra não se confirmou, com exceção do número relacionado aos membros de equipes técnicas. Isso se justifica pela livre decisão que cada educador tem assegurado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participar ou não da pesquisa proposta.

Contudo, essa investigação contou efetivamente com a participação de um total de 27 educadores, sendo (26 do gênero feminino e 1 do gênero masculino) organizados por grupos e segmentos dos três municípios lócus, dados estes sistematizados na Quadro 5.

Quadro 5 – Número real de participantes por grupos e segmentos de ensino em cada município lócus da pesquisa – Iraquara, Seabra e Souto Soares

Etapas	Município	Quantidade de participantes por grupos e segmentos de ensino						
		Prof. – Grupo 5 (E.I)	Prof. – Grupo 6 (E.F)	Coord Pedag. – Grupo 5 (E.I)	Coord Pedag. – Grupo 6 (E.F)	Superv. Téc. da E.I	Superv. Téc. do E.F	Dir. Ped.
Questionário online semiestruturado	Iraquara	01	03	-	01	01	01	01
	Seabra	03	02	02	02	01	01	01
	Souto Soares	03	03	02	02	01	01	01
Grupos Focais	Iraquara	-	01	-	01	-	-	-
	Seabra	02	-	02	02	-	-	-
	Souto Soares	03	03	02	02			
Entrevista	Iraquara	-	-	-	-	01	01	01
	Seabra	-	-	-	-	01	01	01
	Souto Soares	-	-	-	-	01	01	01

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2021).

Legenda: Prof. = Professor(a); Coord. Pedag. = Coordenadores pedagógicos; Superv. Téc. = Supervisor(a) Técnico(a); Dir. Pedag. = Diretor(a) Pedagógico(a); E.I = Educação Infantil; E.F = Ensino Fundamental.

Ao analisar o Quadro 5, pode-se observar e concluir alguns dados que sistematizam algumas informações a respeito de cada grupo e etapa da pesquisa em cada município participante.

No município de Iraquara, o número de participantes não correspondeu ao número solicitado pelo pesquisador. Do total de 13, apenas 08 educadores da rede pública deste município participaram da primeira etapa - *Questionário (semiestruturado) online*. Na segunda etapa – *Grupos Focais*, o número caiu para apenas dois participantes (uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental) e uma coordenadora desse mesmo segmento de ensino. Quanto à terceira e última etapa, a pesquisa contou com o previsto, ou seja, com a *entrevista* dos três membros da equipe técnica. Diante dessa configuração efetivada no município, resultado da não aceitação ou desistência dos participantes, vale esclarecer que a etapa que se configuraria *grupo focal* passou a si configurar em *entrevista individual*, uma vez que nossa intenção era ouvir os professores e coordenadores pedagógicos em espaços e tempos diferentes a partir da mesma matriz de problematizações. Diante dessa situação, a *entrevista individual* se justifica

pela necessidade de se fazer uma triangulação dos dados produzidos através dos relatos das participantes com ocupações profissionais diferenciadas, mesmo que a matriz de problematizações fosse a mesma.

No município de Seabra, pode-se verificar a participação dos 13 (treze) educadores na primeira etapa da pesquisa, ou seja, todos os participantes responderam ao *questionário semiestruturado online*. Na segunda etapa – *grupo focal*, apenas dois educadores participaram, ambos do segmento de ensino da Educação Infantil. As justificativas dadas pelos educadores ausentes não faziam referência ao desejo de abandono da pesquisa, mas por questões pessoais. Dessa forma, embora a pesquisa só tenha contado com dois professores nessa etapa, não houve a necessidade de mudar a configuração de *grupo focal*, uma vez que os educadores pertenciam ao mesmo grupo de professores como já prevista na descrição inicial da metodologia. Quanto à terceira e última etapa – *Entrevista*, todos os membros de equipe técnica definidos participaram voluntariamente da mesma.

Em relação ao município de Souto Soares, como se pode observar no Quadro 5, todos os 13 educadores solicitados participaram voluntariamente como se previa: primeira etapa (13 educadores, ou seja, 100% dos participantes; segunda etapa (10 educadores, ou seja, 100% dos participantes) e terceira e última etapa (03 membros de equipe técnica, ou seja, 100% dos participantes).

Tal contextualização, acima descrita, parece relevante para situar o leitor sobre o campo empírico, os participantes e as etapas em que se deu a produção dos dados desta pesquisa os quais serão apresentados e discutidos logo mais à frente. Ademais, os relatos produzidos nesta investigação foram transcritos⁴ e analisados à luz das contribuições de Ferreiro (2011); Corsaro (2011); Sarmiento (2011); Barbosa (2007; 2014); Kramer (2007); Zen (2020).

⁴ Todos os relatos produzidos pelos participantes nas etapas de grupos focais e entrevistas desta investigação formam transcritos originalmente pelo pesquisador. Para ter acesso às transcrições originais entre em contato com o autor coordnoe@gmail.com

5 O FENÔMENO DA GANGORRA DA TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Investigar o que compreendem os professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas dos grupos de 5 e 6 anos, das redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares (BA), a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como analisar em que medida as narrativas se relacionam com o que prescrevem os documentos oficiais de orientação curricular, implicou definir quatro etapas de produção de dados: análise documental, questionário online semiestruturado, grupos focais e entrevistas.

Os relatos produzidos a partir dessas quatro etapas possibilitaram identificar diferenças epistemológicas existentes tanto nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, quanto nas ações didático-pedagógicas que geram descontinuidades e rupturas nos processos de transição das crianças entre os dois segmentos. Essas descontinuidades e rupturas são aqui nomeadas como fenômeno da gangorra. Para a compreensão desse fenômeno, inicialmente, analisamos o real sentido do objeto gangorra e relacionamos metaforicamente com os currículos e os processos de transição das crianças entre um ciclo educativo e outro.

Ao tomarmos a gangorra como um objeto ou instrumento utilizado nas brincadeiras das crianças, veremos que ela só cumpre sua função, se houver duas crianças com pesos e estruturas mais ou menos semelhantes, para que se possa equilibrar suavemente os movimentos que elas realizam ao se sentarem nas extremidades da peça horizontal que a constitui. Por essa análise, pode-se concluir que uma criança sozinha será sempre incapaz de brincar fisicamente na gangorra. Por isso, a afirmação que nos parece coerente é: para brincar na gangorra, dois. (REIS, 1991).

Dito isso, ao comparamos metaforicamente a gangorra como objeto da brincadeira em equilíbrio com a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, podemos refletir que, para que a gangorra se equilibre (em ambos os casos) é preciso que as forças exercidas em cada uma de suas extremidades sejam semelhantes. Isso significa dizer, no caso da gangorra da transição, que, quando não se produzem políticas públicas e formacionais de qualidade; quando não se constrói um currículo articulado com alinhamento epistemológico; quando não se definem práticas didático-pedagógicas que respeitem o ser criança e suas infâncias; quando não se consideram as potencialidades das crianças de aprender e se desenvolver integralmente, o equilíbrio nos processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nunca será uma realidade.

Com base nessa reflexão, ou seja, com base nessa analogia do fenômeno da gangorra, dos relatos produzidos nesta pesquisa emergiram três categorias analíticas: 1. por um lado, o brincar; 2. por outro lado, a alfabetização; 3. para a gangorra, dois. Tais categorias serão apresentadas e discutidas mais adiante, uma a uma em subseções específicas.

Cabe ainda ressaltar que, como forma de apresentar e discutir com maior profundidade alguns aspectos identificados na produção dos dados, tomamos a decisão de não apresentar nominalmente nem os municípios lócus, nem os participantes desta pesquisa. Usaremos letras maiúsculas (A, B e C) para nos referirmos aos três municípios e códigos formados por letras e números para nos referirmos aos participantes.

5.1 POR UM LADO, O BRINCAR

O brincar na Educação Infantil é um direito inquestionável para qualquer instituição escolar que lida com crianças. Esse conteúdo é tão relevante e necessário que, além de ser um direito instituído, é um dos eixos que estrutura o currículo nesse segmento educativo. Ao brincar, a criança pensa, analisa, produz e reproduz cultura, ou seja, interfere no meio em que está inserida, discutindo e construindo regras, papéis sociais, linguagem simbólica e pensamento. Nesse sentido, o brincar pode ser compreendido como uma ação fundamental ao desenvolvimento integral de toda criança. Todavia, no Ensino Fundamental, esse conteúdo não ganha os mesmos sentidos e significados da Educação Infantil, fato esse que se constitui um dos aspectos de disputas epistêmicas entre os dois segmentos de ensino.

Assim, as concepções sobre o brincar, como conteúdo de ensino da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, portanto, das infâncias, se configuram como uma das tensões discutidas neste trabalho e, por este motivo, definida como categoria de análise. O objetivo desta seção é identificar e analisar as compreensões que professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas têm construído sobre o entendimento do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e sua relação com o currículo da infância.

Sobre o brincar na Educação Infantil, a narrativa a seguir de uma participante desta pesquisa evidencia o que ela concebe por esse conteúdo na escola, quando afirma:

Costumo dizer que o brincar é um laboratório para perceber como as crianças interagem, como elas lidam com os espaços, com as trocas. Muitas aprendizagens estão sendo desenvolvidas ali por meio desse brincar. O brincar é sempre um conteúdo muito importante e que precisa ser melhor estudado e compreendido por todos nós educadores. (CCI2).

O relato desta coordenadora pedagógica CCI2 explicita o quanto o brincar e os espaços organizados para essa ação podem revelar de experiências fundamentais ao desenvolvimento das crianças. Essa compreensão parece estar intimamente ligada com a defesa da importância do brincar para a formação integral do sujeito, ou seja, na brincadeira, a criança consegue vencer os próprios limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela aprenda e se desenvolva integralmente. (VIGOTSKI, 1984).

Essa ideia a respeito do lugar que o brincar assume nas escolas que trabalham com crianças, defendida tanto pela coordenadora, quanto por autores como Vigotsky (1984), interfere na qualidade dessa ação em sala de aula, já que nos parece correto afirmar que a concepção que a escola e seus educadores têm sobre um determinado objeto cultural influencia, em maior ou menor grau, tanto o lugar de importância desse objeto na esfera escolar, quanto na própria prática pedagógica dos educadores que trabalham com esse objeto.

Entretanto, quando a participante CCI2 afirma que há muitas aprendizagens que podem ser desenvolvidas por meio do brincar, embora, em primeira instância, essa afirmativa possa ser reconhecida como uma verdade, em outra instância, cabe uma maior reflexão sobre tal defesa. Assim, parece não haver clareza suficiente de quais podem ser essas aprendizagens e qual concepção de ensino sustenta essa afirmativa. Ao nosso ver, essa informação pode trazer dúvida interpretação que só seria revelada a partir da explicitação da concepção que se tem do brincar e das aprendizagens que são possíveis de serem construídas por meio dele.

Ao afirmar que o brincar é um conteúdo que ainda precisa ser melhor estudado e compreendido por todos os educadores, pode-se inferir pela fala da coordenadora CCI2 que existem dúvidas sobre a função, ou seja, parece denunciar uma falta de consciência do real sentido que esse conteúdo tem ou pode ter na escola para as crianças e seus educadores. Portanto, esse lugar da dúvida sobre o real sentido do brincar na escola não pode ser generalizado com todos os educadores, pelo menos com os da Educação Infantil, como se pode ver nos relatos a seguir.

Tudo que nós fazemos na Educação Infantil é por meio da brincadeira, do primeiro até o último dia. Trabalhamos o brincar com objetivo para o professor, mas para as crianças o brincar é livre. Nas brincadeiras, elas podem ser o que desejarem ser. (BPII).

Na hora do brincar as crianças se expressam de muitas maneiras: resolvem problemas entre elas que tem a ver com egocentrismo. A divisão dos brinquedos é um exemplo disso. Muito delas querem mostrar ou ser as primeiras em um joguinho que estão fazendo enquanto brincam. Têm muitas aprendizagens que as crianças constroem nesse momento do brincar. Uma coisa importante é que, o que elas aprendem na escola não fica só na escola, essa aprendizagem vai para casa e outros espaços sociais como relatam alguns pais. (CPII).

O relato de BPI1 é representativo do que a maioria dos professores da Educação Infantil que participaram da pesquisa explicitaram sobre o brincar. Para esse grupo, há um entendimento mais consistente acerca do brincar como um conteúdo fundamental e de sua importância para a formação integral das crianças. Isso parece deixar claro que não há dúvidas quanto ao real sentido que o brincar tem para as crianças desse ciclo educativo, o que corrobora com o que também foi explicitado pela professora CPI1.

Ao afirmar que as brincadeiras fazem parte do dia a dia da sala de aula das crianças da Educação Infantil, que elas têm liberdade de ser o que desejarem ser, construir suas regras, seus enredos e resolver problemas que o próprio ato do brincar as impõem, os participantes desta pesquisa reconhecem a extrema relevância que esse conteúdo tem para a formação integral das crianças. A concepção de brincar que ancora esses relatos tem relação com uma ação propositiva, criativa, iterativa e interventiva que reconhece a criança como o principal sujeito da ação brincante. Tal crença parece coadunar com o que o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) descreve sobre o que seria o brincar na Educação Infantil:

A brincadeira como uma ação que ocorre no plano da imaginação o que implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. [...] Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada. [...] O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos. (BRASIL, 1998, v. 1, p. 27).

Por essa visão, o brincar é concebido como um direito fundamental na Educação Infantil, propulsor de construção da linguagem simbólica e de variadas experiências pelas crianças que as colocam como sujeitos ativos na construção, vivência e reconstrução das culturas infantis e dos adultos. Para Augusto (2019), em entrevista ao Blog UNO Educação “A brincadeira permite à criança projetar-se para além de sua própria identidade, externalizar ideias, pensamentos, palavras que representam os objetos ausentes, as coisas, as pessoas e os sentimentos.”

Portanto, por meio do brincar e, principalmente, do faz de conta, as crianças têm possibilidades de vivenciar emoções e sensações diversas: constroem experiências que só teriam oportunidades de construir em sua fase adulta, a exemplo de ser pai e mãe de família, ser médico(a), enfermeiro(a), policial, professor(a) entre tantas outras.

Nesse sentido, para Corsaro (2005, *apud* KREMER; BARBOSA, 2021, p. 510) “[...] é sabido que as crianças e os adultos compartilham o mesmo sistema simbólico e que isso não

significa que as crianças pensam, vivem e interpretam o mundo igual aos adultos.” Dessa forma, é possível afirmar que as crianças têm uma forma própria de enxergar, interpretar e intervir no mundo em que vivem e criar possibilidades de invenção de um novo mundo que desejam. Assim, o brincar está eminentemente ligado às crianças, suas infâncias e seu poder de imaginação e criação.

Por esse raciocínio, os depoimentos dos participantes da pesquisa evidenciaram que, embora haja uma compreensão e defesa por parte de educadores, estudiosos e documentos oficiais de orientação curricular sobre a importância e necessidade da garantia do brincar para e pelas crianças da Educação Infantil, a concepção e a defesa desse mesmo brincar com vistas à progressão de aprendizagens e práticas desse conteúdo, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ainda tem se constituído um grande desafio.

Na Educação Infantil, o brincar pelas crianças é livre, criativo. Nesse segmento, elas têm o direito e a liberdade de brincar na sala através dos cantinhos do brincar e também na área externa da escola. Quando essas mesmas crianças chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental, esse brincar desaparece ou diminui da rotina desses pequenos. Quando acontece a brincadeira no Ensino Fundamental, ela não está ali para as crianças interagirem, construir suas experiências brincantes como acontece na Educação Infantil. Por exemplo, querem trabalhar com conteúdo de matemática no Fundamental I, então coloca-se ali um mercadinho, mas o foco é ensinar um conteúdo de matemática. Quando fazem jogos com as crianças são sempre para alfabetizar. (BCF1).

Os dados produzidos nesta pesquisa revelam que, na prática das escolas e salas de aula, há um descompasso entre o que se compreende pelo brincar em âmbito geral e como ele é entendido e materializado no currículo de cada um dos segmentos de ensino. Dito de outra forma, o brincar tem significado e funcionalidade bem diferente nas rotinas escolares das crianças de Educação Infantil e do Ensino Fundamental entre os municípios pesquisados.

Ademais, o relato da coordenadora pedagógica BCF1 evidencia que na Educação Infantil as crianças têm a garantia de participar de um brincar livre em variados espaços internos e externos, com diversas possibilidades de construir linguagem simbólica com um tempo mais favorável a elas. Já nas escolas de Ensino Fundamental, nas poucas vezes que essa ação é garantida, ela não é destinada às crianças com o propósito da produção de linguagem simbólica e de outras variadas experiências em contextos sociais reais, mas como estratégia para ensinar conteúdos escolares, muito controlado pelo adulto, no caso o professor. Pelo visto, as ações que se concebem por “brincar” no Ensino Fundamental parecem fazer mais sentido para os educadores do que para as próprias crianças.

Sobre essa ideia, Kramer e Barbosa (2021, p. 510) contribuem criticamente quando dizem que é preciso “[...] romper com o pensamento de que as brincadeiras precisam

necessariamente resultar em uma aprendizagem canônica. Isso parece uma maneira mais respeitosa de tratar a brincadeira como elemento central na vida das crianças.”

Por essa compreensão, faz-se necessário refletir que existem as aprendizagens próprias do brincar na escola no sentido de trabalho com a linguagem que não se limita apenas ao brincar livre, mas um brincar com palavras, com a imaginação etc. Portanto, as aprendizagens do brincar não concorrem com as aprendizagens de outros conteúdos canônicas da escola.

Quando o brincar é ainda entendido e utilizado no Ensino Fundamental, como uma atividade de passatempo, ou como uma estratégia “lúdica” para se ensinar um conteúdo canônico eminentemente escolar, cabe uma reflexão, ou seja, nesse contexto, ao se pensar o brincar como estratégia lúdica para ensinar um conteúdo escolar é possível incorrer em uma “falácia didática”, pois, segundo Luckesi (2005, p. 02), “[...] o lúdico tem a ver com experiência plena, ou seja, um estado de inteireza do sujeito [...]” que aprende e não daquele que ensina. Nesse sentido, reafirmamos, a partir do que os dados têm mostrado, que o brincar no Ensino Fundamental parece atender mais um propósito do professor que das crianças.

A partir do relato acima, apresentado pela coordenadora pedagógica BCF1, um aspecto que chama atenção e que nos parece estranho é o fato de ela demonstrar ter conhecimento, pelo menos teórico, de como o brincar pode e deve ser trabalhado nos dois segmentos, de forma a garantir a continuidade e progressão das aprendizagens sem incorrer em propósitos tão díspares. Essa contradição aparente que parece haver entre o conhecimento “oralizado ou teórico” e o conhecimento “prático ou didático”, apresentado pela coordenadora sobre o trabalho com o brincar pelas crianças, merecia uma investigação densa e específica.

Todavia, a situação apresentada parece denunciar ainda desafios sobre a qualidade da própria formação continuada e de como ela pode intervir propositiva e qualitativamente sobre o trabalho do brincar para e pelas crianças na escola e, sobretudo, no Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, é também importante refletir que ter conhecimento teórico sobre algum objeto, embora, seja importante, não é condição suficiente para qualificar ou transformar práticas didáticas em sala de aula, pois parece haver muitos outros aspectos que interferem entre o saber sobre (conhecimento do objeto) e o saber fazer (conhecimento da ação prática).

Ao aprofundar a discussão e reflexão sobre como se entende e se dá o brincar entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, outro aspecto bastante evidenciado nessa pesquisa tem relação com os tempos e espaços destinados às ações brincantes.

Na Educação Infantil o brincar é um dos eixos estruturantes, no Ensino Fundamental o que a gente percebe é que o brincar fica muito limitado ao momento do recreio e das aulas de Educação Física. Há uma diferença muito grande entre os dois segmentos

sobre o brincar. O brincar no Ensino Fundamental não entra dentro da rotina da escola. (BCII).

Aqui na nossa rede, no 1º ano do Ensino Fundamental, tem um dia na semana em que as crianças podem brincar, último período de aula da sexta-feira, mas se surgir a necessidade de realizar outro tipo de atividade, os educadores retiram nesse dia, a brincadeira da rotina. As crianças ficam furiosas quando isso acontece. O caráter lúdico da infância é pouco considerado no Ensino Fundamental. (ACF1).

Os depoimentos das educadoras evidenciam cada vez mais a diferença entre o lugar de importância dado ao brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O que se pode notar pelos relatos é que o brincar como direito, conteúdo e eixo curricular, entendido por uma perspectiva de construção de linguagem, deixa de existir quando se refere às rotinas das crianças ingressas no Ensino Fundamental. Assim, o brincar, como característica marcante das infâncias e, portanto, tão caro às crianças, parece não fazer tanto sentido para algumas escolas e professores desse segmento de ensino.

Ao explicitar que o brincar no Ensino Fundamental fica restrito aos recreios (espaços de intervalo entre um período e outro de aulas), às aulas de Educação Física e ao último período de aulas nas sextas-feiras, podendo esta ainda ser substituído por outra atividade aparentemente mais “importante” na rotina das crianças, esses relatos parecem denunciar uma concepção de brincar que ainda é entendida como uma atividade de passatempo e não uma ação que possibilita criar e recriar culturas, criar a linguagem simbólica e outras experiências tão necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento. Portanto, pode-se inferir que o brincar aparece ainda nos espaços dessas escolas desprovido de intencionalidades didático-pedagógicas e, muitas vezes, sem um acompanhamento eficaz da própria escola.

Outro aspecto ainda evidenciado que chama muito a atenção refere-se à falta de sensibilidade para ouvir e atender as crianças em seus anseios/desejos pelas brincadeiras. Se já é comprometedor para elas ter o brincar diminuído ou zerado de suas rotinas escolares, imagina quando esse direito de brincar é cerceado dos poucos espaços e tempo que ainda existem nas escolas do Ensino Fundamental pela defesa de outras atividades mais importantes.

Essa falta de sensibilidade ou de entendimento do que seja o brincar e de sua importância para as crianças desse ciclo educativo foi evidenciada por meio de relatos que divergiram entre participantes da mesma rede (A), pertencentes a grupos diferentes de atuação profissional. Os divergentes pontos de vista sobre o mesmo conteúdo nos causaram muita estranheza durante a produção, análise e triangulação dos dados. Como se pode ver no relato já citado da coordenadora pedagógica ACF1, quando afirma que na sua rede, especificamente no 1º ano do Ensino Fundamental, “As crianças têm um dia na semana em que podem brincar na escola, caso

não surja na visão dos educadores, uma outra atividade mais interessante. Quando isso acontece deixa as crianças muito furiosas.” Já no outro relato, a supervisora técnica da mesma rede, sobre a mesma intervenção, comenta:

Aqui no nosso município nós temos garantido o brincar no currículo do Ensino Fundamental. O currículo não traz uma descontinuidade sobre o trabalho com o brincar no 1º ano, não tem como concordar. Temos na Educação Infantil, o brincar em larga escala, garantido na rotina da sala e da escola. No Ensino Fundamental, algumas escolas conseguem organizar o brincar duas vezes, mas nós temos institucionalizado uma vez, mensalmente o brincar garantido com as crianças de diferentes faixas etárias. (ATI).

Essas diferentes compreensões sobre tempos e espaços a respeito da materialidade do brincar no Ensino Fundamental, apresentadas por um membro de equipe técnica (ATI) e por uma coordenadora pedagógica da mesma rede (ACF1), parece demonstrar um desalinhamento tanto no currículo formativo, quanto escolar, mediadas por diferentes concepções de criança, infância, brincar e do próprio tempo e espaços didáticos.

Sobre essa discussão, Kramer (2007, p. 14) contribui com essa reflexão, quando afirma que “[...] vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na Creche e na escola e para implementar o currículo.” Acrescentamos que este, currículo deve respeitar as crianças e os aspectos fundantes de suas infâncias, sendo o brincar, um deles.

O brincar no Ensino Fundamental, ancorado pelo mesmo ideário defendido para a Educação Infantil, dificilmente aparece associado a um importante conteúdo curricular, como se pode ver pelo depoimento a seguir da supervisora técnica.

Quando se reflete sobre o brincar que precisa ter continuidade para além da Educação Infantil, percebo que tem uma força contrária que é dos pais aqui também quando dizem que as crianças da Educação Infantil estão só brincando. A gente sabe que o brincar precisa ser um direito garantido também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a necessidade de dar conta de um currículo específico passa a interferir nessa garantia de continuidades que começa na Educação Infantil e que precisaria seguir para o próximo segmento de ensino. (BTF).

Pelo relato da supervisora técnica BTF, verifica-se que ela demonstra reconhecer, ao menos teoricamente, a importância do brincar na Educação Infantil e a defesa deste mesmo conteúdo para as crianças do Ensino Fundamental. Todavia, ao afirmar que a ação brincante é impossibilitada de acontecer no Ensino Fundamental, explicita que há disputas epistêmicas e,

portanto, curricular fortemente identificadas que dificultam a continuidade do brincar para essas crianças.

Nesse cenário, uma das disputas aparentes está associada à compreensão e função que o brincar na escola tem para algumas famílias que vê essa ação como atividade de pouco valor pedagógico. A outra concorrência epistêmica está relacionada à própria concepção que educadores têm do que seja o currículo específico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Portanto, nessa disputa do que seja central entre um currículo e outro, o brincar perde espaço no Ensino Fundamental.

Assim, não nos parece incoerente afirmar que a centralidade no ensino de leitura e escrita no Ensino Fundamental tem interferido diretamente sobre a função e a forma como o brincar tem sido tratado no primeiro ano desse ciclo educativo. Diante desse contexto, nos parece importante fazer uma análise de como os documentos oficiais de orientação curricular interferem em decisões curriculares e no tratamento do conteúdo do brincar para as crianças do Ensino Fundamental, já que elas continuam sendo crianças e tendo infância. Nesse sentido, o artigo 12, da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017 aponta que:

[...] no primeiro e no segundo ano do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo 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 dos estudantes, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas. (BRASIL, 2017a, p. 08).

A declaração ora apresentada possibilita identificar que o foco dado ao currículo do 1º ano do Ensino Fundamental, pela força da lei, deixa de ser o brincar e as interações e passa a centrar-se na alfabetização compreendida como apropriação do sistema de escrita alfabética. Diante do exposto e do depoimento de BTF, pode-se inferir que há uma interferência dos documentos oficiais de orientação curricular, principalmente do Ensino Fundamental, que colaboram para as descontinuidades de práticas pedagógicas, o que, conseqüentemente, afeta a qualidade do ensino e os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, o documento parece considerar que o ingresso das crianças no Ensino Fundamental ainda ocorre em meio a uma pressão social para que aprendam a ler e escrever, o que na visão de muitos exige que as crianças abram mão de aspectos da infância que lhes são caros e, dessa forma, instala-se uma máxima: criança brinca enquanto aluno estuda e, nesse sentido, a escola não combina com barulho, com correria, com brincadeiras livres. (BARBOSA,

2006). Além do mais, é como se as crianças precisassem deixar de ser crianças para se tornarem alunos e o brincar fosse uma ação oposta ao aprender. (FURLANETTO; MEDEIROS; BIASOLI, 2020).

Diante de tais reflexões, pode-se reafirmar que essa compreensão da importância do brincar para a formação integral do sujeito perde força nos próprios documentos oficiais de orientação curricular para o Ensino Fundamental.

A partir do que explicitam os participantes da pesquisa, pode-se inferir que avançar na qualificação de ações institucionais e pedagógicas de forma a evitar discontinuidades e rupturas que tanto afetam a transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda tem se mostrado um grande desafio para as redes pesquisadas.

Quando se refere ainda à negação do brincar em nome de um currículo específico no Ensino Fundamental, incorre-se em uma incompreensão de que o currículo da Educação Infantil não seja específico ou legítimo. Portanto, nos parece que tanto a concepção do que seja o brincar, como do que seja infância e currículo da e na Educação Infantil, do e no Ensino Fundamental precisa ser melhor compreendida por todos os educadores para que, de fato, se possa garantir a continuidade e progressão de conteúdos, práticas pedagógicas e aprendizagens das crianças entre um ciclo educativo e outro.

Nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, as ações de brincadeiras quase que não existem e são disputadas com as atividades de leitura e escrita. É claro a existência dessa disputa, basta a gente pegar uma rotina dos dois segmentos e veremos essa diferença. As crianças da Educação Infantil brincam e têm possibilidade de se tornarem alfabéticas pelas experiências que participam. Já no 1º ano, as crianças só têm o brincar lá na sexta-feira. Na minha escola eu fico tentando puxar as brincadeiras para dentro dos projetos e tal para se tornar mais lúdico e ficar mais confortáveis. (ACF1).

A coordenadora pedagógica ACF1 apresenta, com maior clareza, a disputa que existe entre o brincar e o ensino da leitura e escrita no Ensino Fundamental. Por esse dado, fica evidente que ainda existe uma polarização entre esses conteúdos na rotina das crianças. É como se travasse uma disputa: “ou se brinca ou se aprende a ler e escrever”. Portanto, é possível visualizar que ainda não existe um consenso sobre a possibilidade dessas duas ações serem materializadas sem atritos na sala de aula do Ensino Fundamental. Mais uma vez, parece ficar clara a falta de compreensão pela escola e pelos seus educadores da importância que o brincar tem na e para a formação integral das crianças e, dessa forma, são as crianças que perdem com a negação desse direito tão caro a elas.

Por outro lado, ao afirmar que no trabalho com as crianças do 1º ano, há um esforço da coordenadora e professores para “[...] puxar as brincadeiras para dentro dos projetos para que as atividades sejam mais lúdicas e mais confortáveis às crianças.”, a coordenadora pedagógica ACF1 explicita mais uma vez a concepção que tem sobre o conteúdo brincar. O brincar aparece como uma forma de aliviar a aridez do que se propõe no Ensino Fundamental.

Percebo que as crianças que estão lá no primeiro ano estão sentindo tanta falta do brincar que eles chegam à porta da minha sala e diz: ‘pró eu quero voltar para a tua sala, porque na tua sala a gente brinca. Até a atividade de matemática que a gente fazia aqui era brincando e a gente aprendia.’ Então isso é muito importante porque as crianças precisam muito disso, dessa continuidade. A criança porque ela saiu da Educação Infantil e foi para o primeiro ano, ela não é adulta, ela é criança, precisa dar continuidade para que ela vá se desenvolvendo e aprendendo cada vez mais. (CPI2).

A professora da Educação Infantil CPI2 relata o quanto as discontinuidades presentes entre os currículos dos dois segmentos educativos interferem nos sentimentos e aspirações das crianças ingressas no Ensino Fundamental. A insatisfação e denúncia da criança pela negação ao seu direito de brincar na escola escancara um problema que a escola parece não ter conseguido resolver: a compreensão do que o brincar significa para a vida das crianças, ou seja, para o seu desenvolvimento.

Então, infere-se que, verdadeiramente, há discontinuidades profundas em relação ao significado e função dados às ações brincantes nas rotinas das crianças que ingressam no Ensino Fundamental, atravessadas por disputas epistêmicas e ideológicas que as redes municipais pesquisadas ainda não conseguiram resolver. É importante esclarecer que a veracidade dessa informação está atestada nos próprios dados produzidos nesta pesquisa a partir da intervenção – *quais semelhanças e diferenças existem entre o brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental*. Quando analisados os dados dos três grupos das três redes municipais participantes, é possível concluir que mais de 80 % das respostas encaminham para a compreensão de que há, de fato, discontinuidades das ações brincantes no Ensino Fundamental. Quando analisados esses dados por cada rede municipal pesquisada, podemos concluir que os percentuais para a mesma resposta podem ser assim representados: rede A (60%); rede B (100%) e rede C (90%). Desse modo, podemos concluir que esse se constitui ainda um desafio comum para todas as redes.

Isso significa dizer que o brincar não é considerado como um conteúdo do Ensino Fundamental ou é contemplado com função, significado, tempos e espaços bem diferentes do que acontece na Educação Infantil. Se por um lado, os educadores participantes desta pesquisa afirmaram com veemência a importância do brincar para a formação integral das crianças tanto

da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental Anos Iniciais, por outro lado, eles relatam a dificuldade de incorporar, na prática do dia a dia da sala de aula, a continuidade e a progressão do brincar com qualidade, no que se refere aos primeiros anos do Ensino Fundamental, incorrendo, assim, em descontinuidades e rupturas nas práticas gestoras e pedagógicas, interferindo, desse modo, negativamente nas ações de transição entre os dois segmentos.

Assim sendo, parece correto afirmar que as próprias instituições escolares, nas parcerias com as redes municipais pesquisadas, embora possuam políticas municipais de formação de professores já consolidadas, ainda não conseguiram intervir qualitativamente nas concepções dos pais das crianças e de alguns educadores dos primeiros Anos do Ensino Fundamental sobre a relevância do brincar na escola para esse segmento de ensino. Ao nosso ver, essa questão precisa ser melhor apoiado por boas políticas públicas e de formação sob a responsabilidade tanto dos entes federados nas instâncias (federal, estadual e municipal), quanto dos institutos parceiros de formação.

Na seção a seguir, nos deteremos na análise e discussão dos dados da segunda categoria analítica definida nesta pesquisa, quer seja, às concepções dos educadores sobre o ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, estabelecendo relações com os processos de transição que respeitam crianças e infâncias entre esses dois ciclos educativos.

5.2 POR OUTRO LADO, A ALFABETIZAÇÃO

Os dados produzidos por meio da investigação sobre o que pensam professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas a respeito da transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental possibilitaram definir para além da categoria do brincar, apresentada e discutida na subseção anterior, uma nova categoria de análise, qual seja, o ensino da leitura e da escrita para as crianças desses ciclos educativos. Segundo os dados analisados, a forma como as escolas e seus educadores compreendem e difundem os processos de alfabetização interfere nas continuidades ou descontinuidades dos processos de transição da criança e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando se analisam depoimentos a respeito do que seja a alfabetização e sua relação com a infância, ou seja, quando se propõe uma discussão sobre a necessidade de garantir o ensino da alfabetização às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, os dados desta pesquisa demonstraram que este tema ainda se constitui um campo de tensão para educadores, familiares e parte da sociedade em geral.

Os pais criticam porque os filhos saem da Educação Infantil não alfabetizados, os professores do Ensino Fundamental, também perguntam o que os professores da Educação Infantil estavam fazendo que as crianças estão chegando desse jeito. Dessa forma, todos precisam participar de formação para entender que *‘na educação Infantil não é para alfabetizar’* e chegando no Ensino Fundamental compreenda a importância da ludicidade e das brincadeiras. (BPI2, grifo nosso).

Quando se questiona se a alfabetização é uma prioridade só do Ensino Fundamental, eu digo que não. A gente já trabalha com a alfabetização desde a Educação Infantil. A gente trabalha com textos: músicas, parlendas... A criança às vezes, já sai alfabetizada. Tem muitas que saem lendo, então preparamos elas, mas não as ‘forçamos’. Fazemos isso através das brincadeiras e de outras práticas. (BPI1).

Nas turmas do 1º ano, há uma exigência maior com o trabalho de base alfabética. Há muita cobrança de resultados de crianças alfabetizadas na rede. Essa cobrança faz com que os professores trabalhem mais em sala de aula com o foco nas questões do sistema de escrita, pois será cobrado. Uma coisa é séria: as crianças constroem muitas experiências na Educação Infantil, mas quando chega no Fundamental I, mais especificamente no 1º ano, os professores não querem saber dessas aprendizagens. As aprendizagens como avançar nos repertórios da fala, dos argumentos, das experiências de leitura e escrita que constroem lá na Educação Infantil por meio dos vários contextos das práticas sociais em sala de aula parecem não ser importantes no Ensino Fundamental. Nesse segmento, os professores querem saber se as crianças já sabem as letras do alfabeto, quantas, quais são, etc. Precisaria acontecer formações de forma coletiva para discutir o que é próprio de cada segmento, o que é comum e o que é continuidade e progressão. Isso não existe! (ACF1).

Os relatos de BPI2, BPI1 e ACF1 apontam três perspectivas distintas sobre os entendimentos acerca da alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e são representativas do que expressaram os participantes da pesquisa: 1. a alfabetização não deve ser considerada uma responsabilidade da Educação Infantil, mesmo com a “pressão” da família para que esse processo aconteça; 2. a alfabetização deve ser iniciada desde a Educação Infantil, sem que esta seja considerada uma exigência para o ingresso no Ensino Fundamental; 3. a alfabetização ocorre desde a Educação Infantil, mas cabe ao Ensino Fundamental a responsabilidade pela construção do sistema de escrita alfabética.

A partir da análise do depoimento do(a) professor(a) BPI2, quando se suscita a ideia de negar a alfabetização às crianças pequenas da Educação Infantil, precisamos refletir e assumir que estamos negando a elas o direito de experimentar na escola uma variedade de práticas culturais, como a manifestação de sua própria expressão e interpretação do que vê, do que lê e do que aprecia, ou seja, dos usos da leitura, da escrita, da oralidade, entre outras práticas existentes na sociedade.

Ao contrário dessa negação, acreditamos que a alfabetização precisa ser um direito de todas as crianças, pois participam de uma comunidade em que a comunicação se dá por meio da linguagem escrita. Nesse sentido, Kramer (1985) afirma:

Se entendemos que a alfabetização tem uma função social, a alfabetização desenvolvida na pré-escola deve necessariamente extrapolar o saber as vogais, o escrever o nome, ou o contar de zero a dez, da mesma forma que vai além da mera formação de hábitos e da abstrata proposta de desenvolver globalmente a criança. A aprendizagem da leitura e da escrita tem fundamentalmente uma função social. Ela é um dos instrumentos que permite o acesso aos conhecimentos da cultura dominante, que é uma das condições para a real democratização do ensino. (KRAMER, 1985, p. 107).

Essa concepção de alfabetização para a Educação Infantil, defendida por Kramer desde 1985, ainda hoje, parece não ser compreendida pelos educadores que defendem a negação dessa alfabetização às crianças desse segmento. O que afirma a autora é, na verdade, um convite à reflexão de uma nova forma de enxergar, compreender e difundir os processos de alfabetização das e pelas crianças.

Assim, se, por um lado, existe ainda a defesa de que não se pode alfabetizar na Educação Infantil, como exposto no depoimento da professora BPI2, por outro lado, mesmo no 1º ano do Ensino Fundamental, existem críticas dos participantes da pesquisa de que o ensino da alfabetização ainda se dá, em muitos casos, através de práticas mecanizadas que não consideram as práticas sociais reais, ou seja, não relacionam este objeto de ensino às práticas culturais.

Ademais, as práticas alfabetizadoras parecem desconsiderar as características da infância. Sobre essa discussão, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p. 256) afirmam que “[...] a relação entre infância e alfabetização é um acirrado campo de disputas teóricas e metodológicas no Brasil [...]” e destacam a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as concepções que sustentam as práticas de alfabetização para a infância. Isso implica refletir ainda que é impossível garantir um bom ensino de alfabetização sem considerar as crianças, suas infâncias e o arcabouço cultural que elas possuem.

Diante dos dados e discussões apresentadas até aqui, parece necessário refletir que mais importante do que a mera discussão sobre se se alfabetiza ou não as crianças pequenas é compreender de que alfabetização estamos falando e defendendo, como nos alerta Kramer (1985). Nesse sentido, é fundamental analisar as concepções que ancoram os entendimentos dos participantes da pesquisa sobre o que seja alfabetização, tanto para as crianças da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental.

A coordenadora pedagógica ACF1 faz uma crítica de como o trabalho com a alfabetização se diferencia entre a Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A concepção de uma alfabetização atrelada às práticas e contextos sociais que acontecem na Educação Infantil parece não fazer mais sentido quando se busca alfabetizar no Ensino Fundamental, ou seja, a alfabetização deixa de ser um processo amplo e complexo de construção e uso de práticas de

linguagem para se restringir à consolidação do sistema de escrita alfabética. Assim, essa concepção de alfabetização impõe a realização de determinadas situações didáticas que, na maioria das vezes, não considera os contextos em que as crianças estão inseridas, seus saberes e suas infâncias. Sobre essa relação entre alfabetização e infância como campo de disputas epistêmicas, Zen, Molinari e Nascimento (2020) afirmam:

Infância e alfabetização não são conceitos antagônicos. O direito à infância não pode de forma alguma excluir o direito à alfabetização, entendida como o ingresso das crianças nas diversas culturas do escrito. O discurso hegemônico que situa a alfabetização como uma responsabilidade do Ensino Fundamental, a reduz a um conjunto específico de tarefas a serem realizadas com as crianças de 6 a 8 anos. Isto tem consequências políticas porque nega às crianças da Educação Infantil o direito de se apropriarem de um aspecto importantíssimo da cultura do qual nasceram herdeiras, um direito particularmente violado quando as experiências extra curriculares com a escrita são muito limitadas entre as crianças de classes menos favorecidas. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 257).

A ideia de negar a alfabetização às crianças da Educação Infantil por acreditar que ela só é possível no Ensino Fundamental, criticada pelas autoras, também não é aceita por uma parte dos educadores da Educação Infantil, como se pôde ver representada no depoimento da professora BPI1. Portanto, apesar de defender que a alfabetização é um processo que deve ser vivido pelas crianças desse ciclo educativo, a participante chama a atenção para a concepção de como esse processo precisa ser trabalhado com as crianças pequenas. Com isso, podemos inferir que a defesa da professora não é por qualquer alfabetização, mas por aquela que, sobretudo, potencialize as crianças a construírem experiências leitoras e escritoras ancoradas nas práticas sociais reais.

Desse modo, nota-se, pelos depoimentos de BPI2 e BPI1 que educadores do mesmo segmento de ensino e do mesmo município (B) discordam quanto à crença de poder ou não alfabetizar na Educação Infantil. Inicialmente, essa divergência causou um certo estranhamento por considerar que ambas participaram dos mesmos espaços de formação, ancorados, supostamente, pela mesma concepção de alfabetização.

Isso não significa afirmar, no entanto, que a formação continuada não traz contribuições para repensar as crenças que se têm ou que poderiam se ter em relação aos conceitos e práticas de alfabetização que se trabalham nas escolas públicas. Ao contrário, ela é de extrema relevância para a formação de um posicionamento crítico do educador sobre suas próprias concepções e práticas didático-pedagógicas, desde que tais espaços formativos sejam planejados e executados com bons dispositivos que incluam e problematizem os saberes e

conhecimentos individuais e coletivos a respeito dos conhecimentos didáticos operados em sala de aula.

Sobre essa reflexão, Zen (2014, p. 187) contribui ao acrescentar que “[...] assumir o conhecimento didático como eixo estruturante de políticas de formação significa garantir aos professores a apropriação de conhecimentos relacionados ao que se quer ensinar e às formas mais adequadas de se ensinar.”

Esta discussão está diretamente relacionada à implementação de políticas públicas municipais de formação continuada e, portanto, pretende justificar a relevância de investigar professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas sobre o que pensam a respeito dos aspectos que interferem nos processos de transição das crianças, como, neste caso, a qualidade dos processos de alfabetização que são oportunizadas às crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

A partir das críticas apresentadas pelos depoimentos sobre a concepção de alfabetização centrada na construção do sistema de escrita, as quais consideramos coerentes, não queremos ir de encontro à reflexão que as crianças fazem enquanto escrevem na busca das regularidades do próprio sistema de escrita no seu processo de alfabetização. O que pretendemos esclarecer é que, embora o processo de alfabetização convoque as crianças à construção de conceitualizações sobre a escrita, apenas a consolidação do sistema de escrita de forma mecanizada não dá conta do seu pleno processo de alfabetização. Essa é, ainda, uma dúvida conceitual de muitos educadores como se pode observar exemplificada no depoimento da coordenadora pedagógica ACF1, apresentado anteriormente.

Nesse sentido, reforçamos que entendemos aqui a alfabetização como um processo amplo em que as crianças refletem e constroem conceitualizações sobre a escrita, ao mesmo tempo em que fazem uso das práticas sociais da leitura e escrita como esfera de um objeto cultural que é a linguagem escrita. Não separamos, portanto, alfabetização de letramento, como propõe Soares (2010). Para essa autora, alfabetização e letramento são duas facetas de um mesmo processo que requerem situações específicas.

Sobre a conceitualização do que seja a alfabetização atrelada à abordagem psicogenética construtivista, da qual nos alinhamos, Zen, Molinari e Nascimento (2020, p.257) esclarecem:

A alfabetização é um processo pelo qual as crianças passam, desde o primeiro dia de vida, para compreender os diferentes usos que tem na nossa sociedade esse objeto cultural que chamamos de escrita. O que pode comprometer de alguma forma o desenvolvimento psíquico das crianças não é a escrita, mas uma concepção de alfabetização que propõe o ensino desse objeto cultural de forma mecânica, reduzindo a escrita a um amontoado de sons que precisam ser transcodificados. Isso é algo que

não deve ser feito nem com as crianças pequenas e nem com nenhum outro sujeito que ainda não saiba ler e escrever de maneira convencional. O problema, portanto, não é o termo alfabetização, mas a concepção que ancora esse conceito. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020, p. 257).

Ao refletir mais profundamente sobre a defesa trazida pela professora BPI2 e a tensão instalada pelos demais participantes sobre a possibilidade ou não de alfabetizar na Educação Infantil, Ferreiro (2011, p. 99) contribui ao afirmar que este é um problema mal colocado, pois “[...] não se deve manter as crianças assepticamente distante da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola.”

A partir das contribuições tanto de Ferreiro (2011), como de Zen, Molinari e Nascimento (2020), pode-se refletir que a alfabetização, ou seja, o ensino das práticas sociais de leitura e escrita é um dever de toda instituição escolar e um direito de todas às crianças, pois elas participam e são herdeiras das culturas do escrito. Dessa forma, o problema não é alfabetizar as crianças pequenas, mas a concepção que ancora e orienta as práticas alfabetizadoras na infância.

No meu modo de pensar, a alfabetização das crianças não é um problema. O problema é como ela é tratada. Há várias possibilidades de trabalhar a alfabetização. Considero também que o brincar pode ser uma estratégia para ensinar e aprender algum conteúdo como a leitura e a escrita. (CPF2).

Na Educação Infantil, as crianças já vivenciam práticas ligadas às culturas do escrito, nos mais diversos ambientes alfabetizadores. Há um estigma por conta da concepção que muitos têm sobre alfabetização e acabam por afirmar que ela só acontece no Ensino fundamental, mas não é verdade. (BCF2).

Pode-se observar pelo depoimento da professora CPF2 a defesa contundente, e que nos parece coerente, de que, a depender da concepção de alfabetização assumida na Educação Infantil, ela é não somente viável, como necessária. No entanto, a ideia de generalização entre o trabalho com a alfabetização e o brincar presente nesse relato é um aspecto que precisa ser refletido, pois o uso do brincar como estratégia para alfabetizar descaracteriza um conteúdo em função do outro. Nessa perspectiva, é preciso considerar que tanto o alfabetizar, como o brincar são conteúdos fundamentais à formação integral das crianças, mas cada um/a implica propósitos e funções diferentes.

Não obstante, as aprendizagens construídas pelas crianças no contexto das práticas alfabetizadoras podem enriquecer os enredos do brincar, assim também o brincar, inclusive o jogo simbólico, têm contribuições para o desenvolvimento da linguagem verbal, sobretudo, quando alimentados pela literatura.

Quando se analisa o relato da coordenadora pedagógica BCF2, é possível observar que ele se aproxima muito das abordagens psicogenéticas construtivistas já apresentadas e discutidas neste texto. Ao nos referir à crítica da participante sobre a crença que muitas pessoas têm de que a alfabetização só deveria acontecer no Ensino Fundamental, talvez, essa ideia tenha ressonâncias do que traz Carvalho e Batista (2017), ao comentar sobre a Pedagogia Waldorf.

Há autores que defendem a ideia de que não se deve alfabetizar na Educação Infantil. Os estudiosos da Pedagogia Waldorf, por exemplo, apontam que até os 6 ou 7 anos a criança deve dedicar todo o seu tempo ao brincar, sendo esta a atividade mais importante de toda a formação infantil. Consideram que brincando as crianças estão ganhando o tempo da infância e vivenciando uma série de experiências extremamente importantes e fundamentais para toda a vida. (CARVALHO; BATISTA, 2017, p. 50).

Tal crença parece ser justificada pelo medo de que, em nome da alfabetização das crianças na Educação Infantil, corra-se o risco de extinguir ou de esvaziar dos currículos/rotinas, o brincar, as interações e outras linguagens próprias da infância. Portanto, ao nosso ver, essa crença só tem sentido se a alfabetização ainda for entendida como práticas meramente mecânicas. A partir das discussões acerca da abordagem psicogenética construtivista, concebemos exatamente o contrário, ou seja, a alfabetização é um processo necessariamente articulado ao brincar, às interações e a outras linguagens da infância por fazerem parte dos mesmos contextos socioculturais.

Não bastasse a alfabetização na Educação Infantil ainda ser um trabalho duvidoso e, portanto, incerto para alguns educadores das redes de ensino pesquisadas, os dados desta pesquisa evidenciam que as concepções que sustentam as práticas pedagógicas de alfabetização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental são, na grande maioria, divergentes.

Para mim uma coisa que precisa se pensar melhor é sobre o conceito de alfabetização. Se eu não entendo que há diversas formas de apresentar a leitura e a escrita para as crianças eu vou achar que só estou alfabetizando quando eu faço o aluno sentar e fazer atividade de base alfabética. Na realidade as crianças podem se alfabetizar com as músicas, fazendo massinhas, arte, investigações, construindo listas reais etc. Tudo isso também tem lá na Educação Infantil e quando chega aqui no Ensino Fundamental, há uma cobrança para se trabalhar a base alfabética, ou seja, parece que só se alfabetiza, só se ensina quando faz atividades que fazem com que os meninos se sentem e copia, o que não é verdade. (CCF1).

A coordenadora pedagógica CCF1 faz uma crítica explícita às práticas didático-pedagógicas que são utilizadas pelas escolas para alfabetizar no Ensino Fundamental. Para ela, neste segmento de ensino a alfabetização ainda é concebida como um processo mais rígido de reflexão do sistema de escrita alfabética, sem articular necessariamente as “tarefas” de alfabetização com os propósitos comunicativos para além dos didáticos.

No relato de CCF1, assim como em outros já apresentados, o que nos tem chamado a atenção e nos causado certos estranhamentos é que existe um conhecimento e uma defesa por uma concepção de alfabetização ancorada na abordagem psicogenética construtivista, mas que, na prática, isso não se sustenta. Esse estranhamento se intensifica por esse discurso ser do próprio coordenador pedagógico, que, pela própria atribuição profissional que lhe é confiada, deveria construir intervenções formativas que problematizassem ações pedagógicas a fim de qualificá-las com vista à diminuição progressiva das descontinuidades e rupturas existentes por meio dessas práticas.

Por outro lado, o depoimento da coordenadora pedagógica CCF1 alerta para as "cobranças" que geram disputas epistêmicas sobre a alfabetização e que resultam em um trabalho pedagógico que nem sempre condiz com o desejo de todos os educadores. Os relatos a seguir ampliam essa reflexão.

A centralidade dada às atividades de base alfabética (leitura e escrita) no 1º ano do Ensino Fundamental é tão forte, que se respinga sobre a Educação Infantil essa cobrança. Algumas professoras do segmento de Educação Infantil, trazem atividades que não são da Educação Infantil, são atividades escolarizadas por conta dessa pressão que elas têm lá da cobrança dos professores que vão receber essas crianças e dos próprios pais. (BCI2).

Os professores desde a Educação Infantil são cobrados para entregar as crianças com habilidades da escrita alfabética. Já ouvi até minha diretora falar: 'olha na Educação Infantil já temos 08 crianças alfabéticas.' Penso que isso pode indicar que o professor possa estar mais focado nas questões de base alfabética de que em outras formas de alfabetizar, como também em outras linguagens da infância. (ACF1).

A cobrança pela apropriação precoce do sistema de escrita, tanto na Educação Infantil, como no 1º ano do Ensino Fundamental, relatada pelas coordenadoras pedagógicas BCI2 e ACF1 parece deixar claro que existe uma ideia de que a maneira como as crianças, principalmente do Ensino Fundamental, constroem experiências de leitura e escrita na escola, sustentadas pela abordagem psicogenética construtivista não é válida, pois parece existir uma máxima no discurso tanto de alguns educadores desse segmento, quanto das famílias e parte da sociedade de que a legítima alfabetização é aquela ligada única e exclusivamente à apropriação do sistema de escrita convocando situações de ensino descontextualizadas.

Sobre a leitura e a escrita como objetos de ensino tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, Lerner (2002, p. 33) afirma que "O primeiro aspecto que deve ser analisado é o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e da escrita: a língua escrita, criada para representar e comunicar significados, aparece em geral na escola fragmentada em pedacinhos não-significativos."

O mais importante para algumas escolas e educadores parece ser antes o resultado e não o processo de aprendizagem das crianças. Do ponto de vista didático, o que predomina nessas situações são atividades descontextualizadas, como repetição de palavras e sons, preenchimento de sílabas faltosas nas palavras, entre tantas outras. Atividades como essas parecem resolver e apressar a construção do sistema alfabético pelas crianças. O relato a seguir nos propõe refletir sobre alguns desses aspectos.

As rotinas das turmas do 1º ano do E.F quase sempre são povoadas por ações de alfabetização, pela preocupação de professores e pais para que as crianças escrevam de forma convencional e sempre fazem comparativos: ‘Não escrevem com letras cursivas, não sabem ler...’. Eles não reconhecem a importância de outras ações como as brincadeiras que também são importantes. A gente ouve muito isso: ‘As crianças chegam no primeiro ano e não sabem nada.’ (BCF2).

O “apressamento” pela apropriação do sistema de escrita das crianças dos dois segmentos de ensino parece estar associado também à cobrança da família para que as crianças realizem atividades assentadas quase que exclusivamente em cópias, treinos, repetições e memorizações.

Existe uma crença por parte de algumas famílias de que as escolas de antes alfabetizavam as crianças num tempo mais rápido, porque cobrava mais, escrevia mais no caderno. Há ainda uma comparação feita pelas famílias do tipo de atividades escolares com a que eles realizavam na época em que estudavam. (CCTI).

Portanto, pelos depoimentos de BCF2 e CCTI, é possível inferir que há uma interferência recorrente da família sobre a escola para que os docentes utilizem tais atividades, ainda que seja outra a concepção de alfabetização assumida pela escola e pela rede municipal de ensino.

Numa reflexão mais apurada sobre as concepções que sustentam as práticas de alfabetização no Ensino Fundamental dos municípios participantes da pesquisa, é possível observar que, embora exista um conhecimento teórico dos educadores e um esforço para qualificação das práticas de alfabetização ancoradas nas práticas sociais reais, ou seja, na abordagem psicogenética construtivista, na prática, tem sido difícil de se efetivar por conta de todas as interferências já anunciadas.

É preciso que fique claro que esse argumento não generaliza a prática de todos os educadores e educadoras dos municípios pesquisados. Todavia, pelos dados analisados, a questão do trabalho com uma alfabetização mais centrada nos contextos e práticas que articulam as culturas do escrito, como o respeito às demais linguagens da infância, parece estar bem mais assegurado nas turmas de Educação Infantil.

As crianças do 1º ano do Ensino Fundamental se estressam quando são pedidas a escrever e dizem: ‘A gente não aguenta mais escola!’ pode-se fazer uma entrevista com as crianças, elas amam ir à escola até aos 5 anos, depois elas não suportam porque dizem que os dedos doem de tanto escrever, porque a escrita é totalmente fora de práticas sociais. Esses meninos escrevem quantas vezes eles quiserem, dizendo que são médicos quando estão nos cantinhos do médico e é preciso que entendam que esses cantinhos não são apenas da Educação Infantil, quem disse isso? Esse é um grande problema, a concepção do que é alfabetizar e da diferença de como se alfabetiza na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (BTI).

O depoimento de BTI exemplifica e reforça a reflexão já apresentada de como o processo de ensino da leitura e da escrita são bem diferenciados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Enquanto na Educação Infantil, as crianças participam de situações reais relacionadas às brincadeiras e outros contextos, como os projetos de investigação que as convocam a ler e escrever, no Ensino Fundamental, geralmente, o ensino desses conteúdos ainda é marcado por exercícios tradicionais que pouco ou nada têm importância para as crianças. Sobre essa discussão, Lerner (2002, p. 33) afirma que “A versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum. Por que e para que ensinar algo tão diferente do que as crianças terão que usar depois, fora da escola?”.

Tanto o relato do participante BTI, quanto a provocação de Lerner é um convite à reflexão de que o brincar e as demais linguagens da infância não concorrem com os processos de alfabetização das crianças, ao contrário, elas são situações que podem acontecer paralelamente. Nesse sentido, os planejamentos dos espaços das brincadeiras, assim como outras situações como os projetos de investigação etc. podem gerar ricos contextos de alfabetização para os dois ciclos educativos.

Os dados da pesquisa têm evidenciado que existe ainda um grande desafio para as redes municipais de ensino, participantes da pesquisa, para organizar e materializar um currículo equilibrado para as crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esses desafios têm, de certa forma, uma forte relação como as concepções e a forma como os documentos oficiais têm orientado essas construções curriculares. Isto é, se as escolas e seus educadores precisam de leis e orientações oficiais para fundamentar suas decisões curriculares e profissionais, tais documentos estão para o “bem” ou para o “mal” nessa constituição curricular.

Quando se analisam os documentos oficiais de orientação curricular, há uma defesa de que as crianças da Educação Infantil têm o direito de construir experiências com a linguagem escrita como está indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 32). Todavia, a discussão sobre as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização na Educação Infantil é de fato quase inexistente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.89-90), ao comentar sobre o processo de alfabetização, afirma que “Embora desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize.” Por essas orientações, é possível refletir que, embora os documentos oficiais mencionem a possibilidade de se trabalhar a linguagem escrita na Educação Infantil, eles não trazem orientações muito claras de como pode ser organizado esse trabalho pedagógico que ajude os educadores desse segmento de ensino. Sobre a concepção de alfabetização para o Ensino Fundamental, a BNCC orienta que:

Alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil. [...] para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito, ou seja, conhecer a ‘mecânica’ ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2017, p. 90).

Nota-se que o conceito de alfabetização apresentado pela BNCC limita esse processo a um trabalho de análise morfológica, o que vai de encontro a uma concepção de alfabetização entendida como um processo por que os sujeitos passam para compreender os diferentes usos que tem na nossa sociedade o objeto cultural que chamamos de escrita. (ZEN; MOLINARI; NASCIMENTO, 2020). Assim, compreendemos que alfabetizar implica sim os sujeitos a experienciar complexos processos de reconstrução da linguagem oral, convertida em objeto de reflexão da língua (FERREIRO, 2011), mas de uma língua em movimento, ou seja, dos diferentes usos da linguagem e não de uma língua atrofiada em seus próprios aspectos morfológicos.

Toda essa discussão parece importante para refletir que, nem sempre os documentos de orientação curricular contribuem com as escolas e seus educadores quando precisam construir currículos mais alinhados entre os segmentos educativos. No caso da alfabetização, foco desta análise, é perceptível que esses documentos oficiais têm concepções de alfabetização diferenciadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A partir de todas essas reflexões, uma questão poderia ser levantada: *se os educadores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental já têm o conhecimento teórico acerca da importância da integração e articulação de contextos e práticas com vistas a uma aproximação da concepção de alfabetização e dos demais aspectos da infância entre esses dois segmentos de ensino, por que na prática isso não tem se reverberado tão bem?*

Esta é uma problemática que, por sua complexidade, parece requisitar uma nova investigação. Todavia, temos algumas evidências de que essa tensão pode ter relação com alguns aspectos que merecem ser destacadas. Uma delas é que ter conhecimento teórico de um determinado tema ou conteúdo é importante, mas não é condição suficiente para transformar práticas didático-pedagógicas, pois uma coisa é saber sobre, a outra muito diferente é saber fazer. Assim, a ação de transformação de práticas pedagógicas parece implicar processos de desconstrução e reconstrução de concepções que é uma tarefa árdua e complexa, por mexer na esfera mais profunda das certezas e incertezas do sujeito sobre o seu processo de construção de seu conhecimento.

Um segundo aspecto que precisa ser considerado é de que todo trabalho educativo implica esforço coletivo e responsabilidades sistêmicas. Isso significa dizer que a transformação de práticas educativas perpassa não apenas pelo querer do sujeito que aprende e ensina (embora isso seja um aspecto fundamental), mas das condições que são concedidas para tal, a exemplo da garantia de políticas públicas e formacionais.

Um terceiro e último aspecto diz respeito à qualidade das orientações curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental apresentadas pelos documentos oficiais. Muitas dessas orientações parecem colaborar mais para descon continuidades e rupturas entre os dois currículos do que para a sua sustentação, continuidade e progressão entre os ciclos.

Diante de todos esses aspectos apresentados e brevemente comentados, acreditamos que eles tenham interferências diretas na aproximação ou não entre os currículos, na transformação qualitativa das práticas gestoras e docentes e, conseqüentemente, na qualidade da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tema desta pesquisa.

Na próxima seção, nos deteremos na análise com mais detalhes dessas e outras dimensões que interferem no equilíbrio da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que estamos denominando de fenômeno da gangorra.

5.3 PARA A GANGORRA, DOIS

Para além das duas categorias já apresentadas e analisadas nas subseções anteriores, (Por um lado, o brincar; Por outro lado, a alfabetização), surge a terceira, a qual estamos denominando aqui de “Para a gangorra, dois”. Esta última categoria apresenta e analisa alguns dos aspectos que promovem descon continuidades e rupturas nas políticas públicas, formacionais e curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Os depoimentos analisados tencionam a discussão sobre alguns fatores que corroboram para o equilíbrio ou desequilíbrio da gangorra da transição: a compreensão do que seja de fato a transição (base conceitual) e os saberes e fazeres formativos e didático-pedagógicos sobre a organização curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental e suas implicações sobre os processos de passagem das crianças entre um segmento educativo e outro.

A transição é realmente um tema importante, mas o que a gente vai percebendo tanto no nosso município como em todo o Brasil, é que a transição é um ponto fragilizado. Quando a criança chega no 1º ano, as preocupações dos educadores são de deixar de lado todas as práticas e experiências construídas pelas crianças na Educação Infantil e a preocupação passa ser de forma central a alfabetização. (CCF2).

O depoimento da coordenadora pedagógica CCF2 é representativo do que foi narrado por quase 100% dos participantes desta pesquisa quando se referem tanto ao lugar de importância de se pensar os processos de transição das crianças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, quanto das bruscas mudanças que ocorrem na definição e centralidade dos currículos desses segmentos educativos. Por essa lógica, é possível inferir que as disputas epistêmicas ou ideológicas existentes entre esses currículos podem gerar muitas discontinuidades e rupturas nos processos de transição das crianças.

Portanto, apesar do reconhecimento dos educadores sobre a necessidade de se fazer uma boa transição entre esses ciclos educativos, na prática das redes pesquisadas, essa ação ainda se constitui um grande desafio. Nesse sentido, a própria concepção do que seja transição, bem como dos espaços, tempos e ações destinadas para tal, ficam bem evidente nas narrativas a seguir.

A nossa rede só para no início ou final do ano para se pensar a transição e a discussão fica quase que unicamente entre os dois professores, o que vai entregar e o que vai receber a criança. Os diálogos geralmente, giram em torno do que a criança já sabe e o que ela ainda não sabe e são mediados pelos relatórios que os professores da E.I escrevem. Até penso que os relatórios precisariam aparecer particularidades, sem expor a criança. Os relatórios precisariam informar melhor sobre a criança, se interage bem, se apresenta algum desafio, se é extrovertido ou não, para que o futuro professor possa acolher melhor. As questões discutidas na transição são na maioria das vezes, relacionados aos aspectos cognitivos da criança. É também comum a própria escola avisar os pais: ‘Converse com seus filhos porque no 1º ano eles serão mais cobrados, vai ter livros para fazer tarefas, etc.’. (ACF1).

Na prática, o trabalho de transição que realizamos além da entrega de relatórios das crianças, temos o seminário final da educação infantil que tem como público os professores do 1º ano. A intenção do seminário é trazer um pouco dos materiais produzidos através das práticas que os professores tiveram com o grupo 5 e de como essas crianças vão chegando no 1º ano do Ensino Fundamental. (BTI).

Nota-se pelos depoimentos de ACF1 e BTI que a compreensão da prática que se tem de transição ainda se limita muito a um espaço de dois encontros bem pontuais que ocorrem no final e início dos anos letivos, destinados a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental para discutir sobre o que as crianças sabem ou não em relação aos aspectos cognitivos, mediados pelos relatórios finais de aprendizagem das crianças, produzidos pelos professores da Educação Infantil.

Essa ideia que se tem do que sejam os espaços e as ações de transição na prática entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental parece estar amparada pelo que assevera a BNCC.

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 aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e trocas de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. BRASIL, 2017, p. 53).

Pelo exposto, reconhecemos que os espaços e as ações de transição apresentados nos depoimentos de ACF1 e BTI e sugeridos no texto da BNCC são válidas e corroboram para os processos de transição. Todavia, a crítica que fazemos é que, pela complexidade a que se impõem os processos de transição, apenas essas ações pontuais realizadas pelas escolas não constituem todo o processo de transição escolar das crianças. Ao nosso ver, a transição é um amplo e complexo processo que não pode ser resumido em dois espaços esporádicos no ano letivo para sentenciar o processo educativo das crianças.

Dessa forma, com a intenção de esclarecer melhor o leitor sobre o que entendemos por transição e, especificamente, sobre esse processo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, construímos um conceito para transição, embasado em informações de suportes e tipos textuais: dicionário Aurélio, documentos oficiais, textos científicos e textos literários. Portanto, nos dedicaremos nas próximas páginas desse texto à construção dessa conceitualização e, posteriormente, seguiremos com a apresentação e análise dos dados produzidos nesta pesquisa, relacionadas com esta subseção.

Quando buscamos, inicialmente, o entendimento do vocábulo *transição* de forma bem genérica, Ferreira (2010) o classifica da seguinte forma: transição. (do latim *transitione*). “Substantivo feminino. 1. Ato ou efeito de transitar. 2. Trajeto, trajetória. 3. Passagem de um lugar, de um assunto, de um tom, de um tratamento etc., para outro. 4. Mudança de fase num sistema; transição de fase.” Nota-se que por essas definições existem quatro possibilidades de utilizar esse vocábulo a partir do contexto pelo qual o leitor/escritor achar mais coerente.

Portanto, se observamos nas quatro definições dadas à palavra transição por Ferreira (2010), veremos que o termo *mudança* aparece explícita ou implicitamente em todas as definições. Por esse viés, podemos compreender que *sem mudanças não há transição*.

Todavia, o conceito de transição escolar, existente atualmente, ainda é bastante novo e pouco aprofundado. Não temos a intenção aqui de construir um aprofundamento conceitual desse termo, embora a compreensão dele tenha implicações importantes nesta pesquisa. O que desejamos é resgatar algumas abordagens teóricas e eleger aquela(s) que mais dialoga(m) com o que compreendemos por transição escolar ou de crianças entre um ciclo educativo e outro e, assim, construir um conceito de transição a partir do que concebemos.

Sobre a temática das transições no âmbito educativo, Corominas Rovira e Barado Isus (1998) afirmam que

[...] em educação o conceito de transição se relaciona com o conceito de estágio ou período em que dividimos ou sequenciamos a vida de uma pessoa. As situações de transição atuam como uma ponte de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior entre as quais se opera a adaptação a mudança. (COROMINAS ROVIRA; BARADO ISUS, 1998, p. 156).

Então, os argumentos apresentados pelos autores contribuem para uma reflexão de que toda transição escolar é carregada de intencionalidade pedagógica que conecta situações prévias e posteriores, que interferem na mudança do sujeito da transição, neste caso, as crianças. Para Gimeno Sacristán (1997 *apud* FAGUNDES, 2012, p. 64)

[...] uma transição pode ser sincrônica (as que ocorrem em um determinado tempo vital) ou diacrônica (a experiência e o momento de passar, sem poder voltar, de um estágio a outro, de um status a outro diferente, de um nicho que superamos ou que perdemos a outro diferente).

Nas palavras dos autores, pode-se compreender a transição como um processo de *mudança* que implica uma descontinuidade na trajetória, aspecto que, por sua vez, implica uma modificação de condutas, papéis e ambientes, mediados por fatores institucionais e sociais.

Por este contexto, nos aproximamos da abordagem de transição escolar atrelada ao modelo sociocultural o qual compreende duas vertentes teóricas: a sociológica de Casals (1996) e a ecológica de Bronfenbrenner (1997). Tal modelo está assentado no contexto pessoal, social e institucional e também na pessoa que transita e contempla as variáveis pessoais: expectativas, autopercepção e variáveis sociais, ou seja, congruência, gradualidade e continuidade. (FAGUNDES, 2012).

Desse modo, os estudos de Fagundes (2012) afirmam que existem alguns elementos que são transversais em todas as transições e, por esse motivo, é importante considerá-los:

1. **temporalidade**: transições podem acontecer no decorrer de toda a vida e em diversas ocasiões; 2. **essência da mudança**: uma mudança pode ser de natureza pública ou privada; 3. **multifatorialidade**: intervenção de diversos fatores sociais e individuais; 4. **conteúdo da mudança**: implica a aquisição ou o manuseio de novas competências, habilidades, conhecimentos, atitudes e, ainda, a capacidade de assumir novos papéis; 5. **perspectiva psicossociológica**: se configura como um elemento presente em todas as transições pois integra as perspectivas sociocultural e a psicológica permitindo uma análise mais adequada da transição; 6. **causalidade**: ocorre devido à dificuldade do sujeito em administrar-se da mesma forma diante de novas circunstâncias; 7. **finalidade**: a transição tem como objetivo a melhora e/ou a superação da situação anterior, buscando estabilizar uma situação que pode ter se tornado instável devido a diferentes fatores. (FAGUNDES, 2012, p. 66, grifo nosso).

De acordo com o exposto, reafirmamos que a perspectiva ecológica da transição (BRONFENBRENNER, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1996 *apud* FAGUNDES, 2012, p. 66) e a abordagem difundida por FAGUNDES (2012) são aquelas de que mais nos aproximamos, pois, a transição das crianças em relação aos contextos social, familiar e escolar, e com maior preponderância para o contexto escolar, é a tônica desta nossa pesquisa. Ademais, a compreensão de transição como *passagem e mudança* é aquilo em que também acreditamos, uma vez que esses dois aspectos estão ligados intimamente com as experiências vivenciadas ou construídas pelas crianças, nos contextos familiares e escolares, quando se reflete sobre a transição escolar.

Nos documentos oficiais de orientação curricular, mais especificamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o conceito de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não aparece explicitamente. Existe, no próprio documento, uma definição de transição associada a um viés da prática pedagógica, a saber:

A transição entre as duas etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental, 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. 53).

Por essa afirmação, pode-se entender que o sentido de transição, no aspecto de *mudança*, também aqui é preservado. Todavia, a BNCC chama a atenção para que os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sejam construídos e definidos por

situações didático-pedagógicas em que haja equilíbrio das mudanças introduzidas e que se garanta a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, respeitando suas singularidades, ou seja, as diferentes formas de produzir conhecimentos.

Nessa perspectiva e apoiados pelas bases científicas já apresentadas, afirmamos que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser compreendida como um estado intermediário entre um lugar de onde já se saiu (e não se pode voltar) e um estado novo, para onde ainda não se está. É um processo complexo que submete a criança e outros atores a múltiplas mudanças nos contextos educativos, mediados por variáveis pessoais (expectativas, desejos e sentimentos) e por variáveis socioeducacionais (integração, continuidade e progressão). Tais variáveis são acessadas por um movimento relacional entre crianças e educadores que implica concepções sobre o ser criança e suas infâncias, ora convergindo, ora divergindo, gerando, assim, continuidades ou rupturas nos processos de transição das crianças entre um ciclo educativo e outro.

A transição escolar ainda pode ser comparada metaforicamente ao percurso de um viajante, sem pressa de voltar para casa, como o exposto neste fragmento do texto *O viajante volta já* do livro *Viagem a Portugal*, de Saramago (2007):

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: 'Não há mais que ver', sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já. (SARAMAGO, 2007, p. 475-476).

A relação entre o excerto literário e a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pressupõe uma necessária reflexão de que, embora se feche um ciclo da Educação Infantil para se iniciar um novo, no Ensino Fundamental, os processos, os desejos, as aspirações das crianças nunca se fecham totalmente com aquele segmento. É preciso reconhecer a existência de permanências e continuidades que serão ressignificadas a partir de novas experiências atreladas ao contexto sociocultural de cada criança. Nesse processo transicional, o novo precisa ser entendido como necessário por desafiar a criança a querer aprender cada vez mais e melhor.

Assim, defendemos que transição é um fenômeno amplo, complexo e contínuo de *mudanças* por que passam as crianças entre um segmento educativo e outro. É um exercício de forças coletivas que envolve, principalmente, as crianças, como também diferentes atores que,

direta ou indiretamente, tenham relação com a formação qualitativa, continuada e progressiva de meninas e meninos. É um processo que envolve ações institucionais em prol da articulação de propostas curriculares com clara observância aos aspectos fundamentais do ser criança e das infâncias. Transição exige uma pluralidade de forças, não apenas de conhecimento curricular de cada segmento educativo, mas de políticas públicas que devem ir desde a esfera federal à municipal. Logo, como qualquer outro tema da educação, transição tem a ver com responsabilidades sistêmicas.

O que defendemos aqui sobre a transição reconhece que a complexidade deste fenômeno implica um conjunto de ações pedagógicas em que apenas a escrita de relatórios e os encontros entre educadores dos dois segmentos, embora importantes, não são suficientes. Os depoimentos a seguir parecem demonstrar a insuficiência dessas ações já explicitadas sobre a tamanha complexidade que envolve os processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e propõe outras reflexões sobre parte desse movimento transicional.

Para que a gente faça uma boa transição é preciso intensificar com qualidade os intercâmbios entre os segmentos. De fato, a gente ainda fragmenta, não só no trabalho de sala de aula, mas também o da secretaria de educação a partir dos projetos e espaços de formação com professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos. **(BTF)**.

Para que se faça uma boa transição, vejo que o professor de 1º ano é necessário conhecer o currículo da educação infantil e vice-versa. É preciso que os educadores conheçam o currículo dos dois segmentos, pois a meu ver é o “miolo” da transição. Precisamos refletir sobre o que nós enquanto equipes técnicas estamos possibilitando para que esse trabalho aconteça, ou seja, que essa transição começa mexer lá mesmo na articulação entre ação prática desses dois segmentos. **(CTI)**.

Os relatos compartilhados pelos membros de equipes técnicas CTI e BTF deixam evidente a necessidade de intercâmbios entre os segmentos, podendo inferir-se sobre a necessidade de uma boa articulação curricular, ou seja, a necessidade de que os educadores tanto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental conheçam a fundo as propostas curriculares de cada segmento, a fim de evitar ou minimizar descontinuidades nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, nos seus processos de transição.

A autocrítica feita pelas supervisoras técnicas BTF e CTI quando afirmam que ainda existe uma fragmentação no trabalho dos dois segmentos e que, por isso, é preciso refletir sobre o que os membros das equipes técnicas têm feito sobre o trabalho de articulação curricular, o que parece denunciar um conhecimento já assegurado e uma omissão formativa para todos os educadores, considerando seus contextos profissionais. Assim, a sua própria reflexão parece

constituir-se em um paradoxo, uma vez que o conhecimento da necessidade de articulação curricular que eles possuem e defendem não é suficiente para ajudar coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores nesse trabalho formativo e prático de articulação curricular nas institucionais educativas.

Sobre essa reflexão, Freire (2003, p. 61) contribui ao afirmar que “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.” Portanto, a autorreflexão desses participantes sugere que ter conhecimento do que pode e precisa ser feito nem sempre é condição suficiente para realizar tais ações, o que interfere ou colabora para o desequilíbrio da gangorra da transição.

Penso que para conhecer bem esse processo de transição, professores, coordenadores pedagógicos e nós da equipe técnica, precisamos necessariamente conhecer e compreender as concepções e práticas que sustentam os dois segmentos. Isso porque somos nós que cuidamos dos planos de formação do coordenador e do professor e que chega nos planos da escola, nos planos de gestão. A gente coloca o envolvimento que os diretores também precisam ter, pois são eles com toda a escola que recebem as crianças que passam pela transição. Esse é um desafio nosso, especialmente daquelas escolas que tem mais de um segmento. Já a escola que tem só o segmento do Ensino Fundamental, precisa conhecer melhor esse processo que ocorre lá na Educação Infantil que é o que incomoda entre aspas os professores da Educação Infantil, os professores do Ensino Fundamental acharem que precisam receber as crianças alfabetizados. (CTF).

O depoimento da supervisora técnica CTF convoca a refletir que o processo de transição envolve um trabalho coletivo de profissionais da educação que começa pela equipe técnica e se desdobra na formação de coordenadores pedagógicos, diretores escolares e professores. Chama-nos a atenção para a necessidade de refletir, conhecer e compreender as concepções e práticas que sustentam o trabalho com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental com o objetivo de evitar a proliferação de ações gestoras ou práticas pedagógicas que favoreçam as discontinuidades curriculares e, conseqüentemente, para as rupturas nos processos de transição das crianças.

Ao nosso ver, a narrativa de CTF parece ser fruto de uma tomada de consciência das necessidades de se repensar o lugar de todos e cada profissional em particular na política municipal de formação continuada, quando se reflete sobre o que é transição e sobre os principais aspectos que podem gerar as discontinuidades nesse processo.

Pelos relatos de BTF, CTI e CTF observa-se que membros das equipes técnicas dos municípios pesquisados já reconhecem a importância e a necessidade do trabalho de transição e apresentam algumas reflexões iniciais de como se pode fazer esse trabalho. O que chama a atenção é que, pelos dados produzidos e alguns já comentados, o trabalho prático da transição

não tem alcançado o mesmo nível de qualidade, se comparado com os conhecimentos teóricos apresentados pelos educadores quando discutem os aspectos que interferem nesse processo.

Ademais, os depoimentos construídos a respeito da transição limitam essa discussão e a responsabilização recai apenas nos educadores (professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas), o que merece uma discussão, já que existe uma máxima na reflexão de todos os participantes de que a transição envolve não somente as crianças e os educadores, mas as famílias e a sociedade em geral.

A gente fica muito focado em nós mesmos, enquanto equipe técnica, coordenadores, professores, diretores e muitas vezes, a gente esquece de pensar que as questões externas e familiares influenciam e muito em todo o processo de aprendizagem das crianças e a transição está aí. Sabemos fazer formação com nossas equipes de trabalho, mas temos dificuldades de usar esse conhecimento para trabalhar com os pais, com as famílias. Tenho acompanhado enquanto profissional e mãe alguns conselhos de classe participativos e vejo a dificuldade da escola em incluir as famílias para uma discussão mais para dentro. Fica uma discussão muito superficial. Penso que essa é uma responsabilidade de todos nós, desde a equipe técnica até às escolas, que é pensar estratégias para qualificar esse trabalho com as famílias sobre o tema da transição. (ADP).

Vejo que a transição ainda não é uma preocupação de todas as unidades escolares e nem de todas as pessoas que deveriam ser responsáveis por ela. Até com os relatórios de transição, vejo infelizmente, que para alguns ainda é apenas para se cumprir uma obrigação, uma exigência burocrática. Quando chega na jornada pedagógica que vão discutir o acolhimento dos alunos, não analisam e discutem esses relatórios para conhecer melhor esses alunos, vão logo para a escrita do plano de ensino definindo conteúdos meramente escolares. Quando a gente pensa que a reunião de pais poderia ser um espaço formativo, pensando neles como atores envolvidos na transição, a gente vê que essas reuniões também acontecem de forma fragmentada, os pais da educação infantil participam apenas da reunião do seu segmento e assim, acontecem com os demais segmentos. (BDP).

As narrativas compartilhadas pelas diretoras pedagógicas ADP e BDP exemplificam aspectos que interferem diretamente na qualidade da transição, principalmente sobre aquelas que têm relação com as famílias. Se é verdade que as famílias e parte da sociedade interferem nos currículos institucionais e estes implicam na qualidade das transições entre um segmento e outro, também é verdade que as famílias, em parceria com as escolas, precisam se responsabilizar por esses processos.

Todavia, as escolas que trabalham com crianças precisam tomar como sua responsabilidade a formação de familiares com o objetivo de ajudá-los a melhor compreender as concepções de crianças, infâncias e currículos que são definidos para elas, o que, segundo as diretoras pedagógicas ADP e BDP, ainda são negligenciados.

Pode-se inferir, a partir desses depoimentos, que o desafio de incluir a família nos processos formativos e sua participação nos processos de transição das crianças tem a ver com

a falta de projetos institucionais mais ajustados, pois parece verdade que, apesar de as escolas e seus educadores reconhecerem essa importância, na prática, não têm conseguido incluir.

Não bastasse a falta de inclusão e de formação para as famílias, ajudando-as, dessa forma, seus filhos na transição de um ciclo educativo a outro, os dados desta pesquisa evidenciam outras lacunas na formação continuada de educadores, quando se pensa ser esse um espaço de alinhamento curricular.

As formações da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ainda acontecerem de forma compartimentada. O conhecimento que se tem está de fato restrito ao segmento que trabalha. Por exemplo, trabalho na Educação Infantil, eu estudo, eu cuido, tenho formação para isso, mas como é que a gente vai ter conhecimento para qualificar a transição entre os dois segmentos se os professores do 1º ano do Ensino Fundamental não têm ainda conhecimento da proposta curricular da Educação Infantil e vice-versa. É sim um desafio ainda da nossa rede para se fazer uma maior articulação entre os processos formativos. (CTI).

Os espaços de formação ainda são compartimentados mesmos. Em nenhum momento, com exceção dos espaços de conselho de classe, esses grupos se reúnem. A rede ainda tem problema de concepção, a discussão formativa sobre alfabetização por exemplo, poderia ser realizada de forma coletiva com professores de outros segmentos. Essa rede, infelizmente não tem conseguido ajudar os professores a perceberem e refletir sobre os desafios de se fazer uma boa transição. Essa pesquisa é um dedo na ferida e essa rede vai precisar escrever algo que ajude nos processos de transição, como é que se alinha isso entre os dois segmentos. (BTI).

Os depoimentos de CTI e BTI revelam que as redes de ensino pesquisadas ainda realizam suas formações de forma bem compartimentadas, ou seja, ainda não conseguem pensar na articulação dos espaços de formação de educadores de segmentos diferentes, como é o caso da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Os próprios relatos dos participantes já denunciam com isso os problemas curriculares que as instituições enfrentam ao assumirem as formações por esse modelo.

Isso significa pensar que, do ponto de vista dos educadores, tanto a organização dos currículos escolares, quanto dos programas de formação ainda se estruturam de forma bem disciplinar, encaixotados, parecendo haver uma compreensão de que, para cada segmento de ensino, existem especificidades de conteúdos, saberes e conhecimentos que não continuam e nem progridem, separando quase que totalmente o currículo da Educação Infantil do Currículo do Ensino Fundamental, pelo que entendemos que, do ponto de vista da criança, não há separação. (KRAMER, 2006).

Nesse sentido, percebemos que as singularidades do trabalho de cada uma das etapas não caracterizam polarização, como é defendido por Kramer (2006, p. 810) quando afirma que “[...] Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem

conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.” Por esse raciocínio, pode-se apontar que, quando as redes de ensino não conseguem garantir espaços de formação articulados, nem organizar os currículos dos e entre os segmentos de forma refletida e holística, compreendendo que precisa haver continuidade, diversidade e progressão, sempre haverá perdas e discontinuidades nos processos de construção de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como os dados desta pesquisa têm evidenciado.

Sendo assim, se as redes não refletem sobre a necessidade de articulação formativa e curricular entre os segmentos educativos, principalmente sobre aqueles mais próximos, dificilmente conseguirá intervir para desconstruir e reconstruir concepções e práticas de ensino. Não qualquer ensino, mas, sobretudo, aquele que considere o ser criança, as infâncias, respeitando os conteúdos e ações que precisam continuar e progredir para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

Falta ainda um alinhamento do currículo para se evitar as discontinuidades entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Mexer com concepção do outro é difícil, porque é a concepção que vai definir se as situações de ensino, se vão respeitar as crianças e as infâncias ou não, para isso a formação continuada é necessária. (ACF1).

O relato da coordenadora pedagógica ACF1 explicita com veemência a importância da formação continuada. O que estamos aqui nomeando como fenômeno da gangorra ocorre porque não há a articulação necessária entre as propostas curriculares e não há uma simetria entre os conteúdos que são definidos para cada segmento de ensino. Dessa forma, fica instituída a discontinuidade e a ruptura nos processos de transição.

As crianças da Educação Infantil veem de um ensino onde o brincar e outras experiências é um direito delas, coisas que não estão lá no Fundamental I. Precisa refletir sobre esse acolher as crianças que vem da Educação Infantil e esse acolhimento não pode ser só no início, mas todo o ano letivo. O direito do brincar mesmo precisa ir até o 5º ano, porque até nós adultos gostamos de brincar. A música, a exploração ... parece que vai acabando e fica o caderno, o lápis, a cópia... Essas coisas precisam acontecer, mas de forma gradativa e com intencionalidade. (CCF1).

O relato de CCF1 é uma denúncia de que o brincar ainda é negligenciado quando elas ingressam no Ensino Fundamental. Essa negação do direito de brincar da e pela criança nesse segmento de ensino parece demarcar a falta de uma compreensão do que seja criança e infâncias por parte dos educadores. Dessa forma, esse conteúdo passa a disputar espaço com outras práticas pedagógicas definidas pelos adultos, como as cópias e outras atividades meramente escolares dentro dos currículos e rotinas das crianças do Ensino Fundamental, gerando, assim,

uma polarização entre o brincar e outros conteúdos. Sobre essa reflexão, Sarmiento (2011) complementa ao afirmar que

[...] perante a instituição, a criança ‘morre’, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (SARMENTO, 2011, p. 588).

Nessa perspectiva, todas as situações didático-pedagógicas inerentes às concepções de criança e infância parecem estar constantemente em jogo na arena de disputa com o currículo do Ensino Fundamental.

Sobre os desafios que interferem negativamente na qualidade da transição são vários, mas penso que não ter conhecimento sobre a concepção de infância para quem trabalha com criança é complicado, pois não adianta ter tempo disponível para planejar se eu não tiver dentro de mim construído essa saber essa importância de se considerar a infância. Não adianta ter várias condições como espaço, se eu não conheço essa criança, as transformações que ela passa, as etapas do seu desenvolvimento, dentro dessa fase de infância, quando começa, quando termina. (ACF1).

Quando se pensa nos desafios para se garantir a transição da E.I para o E.F de forma mais tranquila, o que me chama mais atenção tem a ver com os espaços pensados na escola para a o ensino fundamental considerando as questões da infância. Aqui na nossa rede mesmo, os espaços são um problema, ruins, desconfortáveis, incomoda as crianças... não há possibilidade de organizar as brincadeiras, pois o espaço era uma casa e cada turma ficava em um cômodo. Mesmo com as construções de novas escolas que estão sendo feitas não são pensadas por exemplo espaços para o brincar na área externa, como um parquinho, etc, não tem brinquedos disponíveis, são as próprias crianças que trazem de casa os brinquedos. Não temos sempre brinquedos nem na EI, quanto mais no Ensino Fundamental. (BPI2).

A necessidade de refletir e se apropriar da concepção de infância como conhecimento articulador das ações e processos de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é uma preocupação aparente trazida no relato da coordenadora ACF1. Por suas palavras, é possível perceber que é a concepção que se tem sobre criança e infância que define a qualidade dos planejamentos, das ações e dos ambientes educativos para uma boa transição.

A partir desse contexto, nos parece correto afirmar que a articulação da formação continuada de educadores que trabalham com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para refletir e discutir os conteúdos e ações que respeitam as crianças e suas infâncias, é o primeiro passo para se garantir com qualidade os processos de transição entre esses dois ciclos educativos. Portanto, também é verdade que, embora seja importante, não basta apenas ter clara a concepção de criança e infâncias, são necessárias outras condições que implicam políticas públicas.

Nesse sentido, o depoimento do(a) professor(a) BPI2 não é uma oposição ao relato da coordenadora ACF1, mas uma complementação, pois ambos trazem a necessidade de se ter clareza da concepção que sustenta o currículo e as ações de transição. A complementariedade trazida pelo relato de BPI2 é a de que, para uma boa transição, é preciso considerar a qualidade dos espaços físicos das escolas que recebem as crianças ingressas no Ensino Fundamental.

Assim, pela narrativa de BPI2, é possível inferir que não basta o professor ter conhecimento da importância do brincar e de outras linguagens da infância para as crianças do Ensino Fundamental, se as instituições educativas não são planejadas para isso, o que implica refletir que a gestão das escolas, em conjunto com os gestores públicos, tem igualmente responsabilidade sobre a qualidade das transições por que passam as crianças nas escolas públicas.

Quando questionado se apenas ter uma concepção de criança e infância é suficiente para se fazer uma boa transição, penso que ter o conhecimento seco da concepção ajuda, mas não resolve tudo. É o conjunto, se eu compreendo, se tenho a concepção de infância, se essa rede pensa sobre, se esse coletivo de educadores (professores, coordenadores, diretores, equipes técnicas), se as famílias, compreendem esse processo, isso é um facilitador desse processo. Portanto, precisamos olhar o currículo e pensar: que pontos são convergentes e divergentes entre a E.I e o E.F? A concepção está a serviço dos fazeres em prol de garantir o direito das crianças, mas para que haja uma boa transição penso que é preciso implicar outras condições como políticas públicas. (BCF1).

O relato de BCF1 é muito representativo das discussões/reflexões trazidas nos depoimentos anteriores de ACF1 e BPI2. Pela narrativa da coordenadora BCF1, é possível compreender que, para garantir uma transição mais consistente, em que as crianças deem continuidade a processos de aprendizagem e desenvolvimento que estão em curso, é preciso que as redes de ensino possibilitem formação continuada de qualidade.

A partir dessa ação, haverá melhores condições para a construção de uma sólida concepção de criança, infância e de currículo de infância. Associada a essa formação, é preciso construir políticas públicas que gerem recursos e condições estruturais (físicas e materiais) capazes de favorecer a materialização das ações de transição.

Todos os depoimentos apresentados e analisados nesta subseção parecem concordar, pelo menos teoricamente, que, para garantir uma boa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é necessário que as escolas desses segmentos de ensino, em conjunto com as famílias, a sociedade geral, tenham responsabilidades sistêmicas.

Assim, quando existe uma educação pública de qualidade, a criança terá o direito de aprender e se desenvolver num processo integrado, contínuo e progressivo. Dessa forma, o

processo de transição entre os dois segmentos será mais consistente e possibilitará às meninas e aos meninos as melhores oportunidades de aprender e se desenvolver integralmente.

Apesar de essa defesa ter sido a tônica em todos ou quase todos os relatos apresentados e refletidos nessa seção de análise dos dados, os próprios dados demonstraram que esse conhecimento teórico que os educadores possuem em relação aos processos de transição, embora relevante, ainda não tem sido suficiente para transformar qualitativamente esses processos. Na prática, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda passa por sérias discontinuidades e rupturas que afetam a qualidade do ensino e do desenvolvimento integral das crianças, principalmente das que ingressam no Ensino Fundamental.

Não pretendemos com isso tecer críticas apenas aos educadores pelos desafios enfrentados na qualificação dos processos de transição das crianças, mas chamar a atenção de todo um coletivo, que, assim como os educadores, é responsável pela qualidade do ensino público e, conseqüentemente, pela qualidade das transições.

Essa reflexão pretende fazer jus ao título desta subseção, *“para a gangorra, dois”*, significando que, para o equilíbrio de uma boa transição, é necessário por, em uma extremidade da gangorra, a qualidade do ensino oferecido pelas escolas e seus educadores e por, na outra extremidade, igualmente importante, a participação dos familiares, das leis educacionais e das políticas públicas de todos os entes federados. Sem essas parcerias, não existe equilíbrio na gangorra da transição e foi essa situação que esta pesquisa evidenciou.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, observou-se que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental tem se constituído em um grande desafio para as redes municipais de ensino. Por este fato, buscou-se analisar criticamente como professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas dos grupos de crianças de 5 e 6 anos compreendem esse processo entre esses dois segmentos de ensino.

Para isso, fez-se necessário ouvir educadores a respeito do que pensavam ou diziam sobre o fenômeno da transição, alinhando-se ao que era concebido por crianças, infâncias e currículos da infância. Investigou-se, ainda, se os participantes utilizavam dos documentos oficiais de orientação curricular para organizar os processos de transição e se faziam críticas às disputas epistêmicas neles contidas.

Dito isso, os dados produzidos e analisados nesta pesquisa evidenciaram que a qualidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental se constitui um grande desafio para as três redes de ensino pesquisadas. Isso não significa dizer que a falta da qualidade nos processos de transição das crianças entre um segmento e outro passe pelo desconhecimento dos participantes da pesquisa sobre como se deve dar esse processo. Pelo contrário, a pesquisa identificou que os educadores possuem conhecimentos bem elaborados, pelo menos teóricos, sobre essa temática. Portanto, cabe esclarecer que não é porque os educadores sabem discutir bem sobre transição que eles realizam um trabalho pedagógico que possa minimizar de modo efetivo os impactos da transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Sobre essa discussão, uma coisa é saber sobre (conhecimento do objeto), a outra bem diferente é saber fazer (conhecimento didático). Isso acarreta a necessidade de reconhecer que a qualidade das ações formativas e didático-pedagógicas pensadas e efetivadas para qualificar os processos de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, com isso, evitar as discontinuidades e rupturas, tem sim, em certo grau, a responsabilidade das instituições e seus educadores, mas não somente deles. Essa é uma responsabilidade sistêmica que envolve outros sujeitos, políticas públicas e formacionais de qualidade, parcerias institucionais fortalecidas e legislações educacionais que tragam orientações convergentes para uma maior articulação curricular entre um segmento e outro.

Nessa perspectiva, esta pesquisa identificou que, apesar das principais legislações sinalizarem a importância de uma transição realizada de forma contínua, quando se analisam mais profundamente estes mesmos documentos, eles apresentam perspectivas epistêmicas

diferentes que geram rupturas e interferem negativamente na organização curricular e pedagógica do processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Enxergar na criança que ingressa no Ensino Fundamental o aluno que precisa se constituir como estudante aprendiz numa lógica da cultura escolar, sem considerar os aspectos das linguagens infantis, é um exemplo dessas rupturas. Portanto, é coerente considerar que, mesmo não pertencendo mais à Educação Infantil, os estudantes continuam sendo crianças e tendo infância e, portanto, precisam ser respeitadas em suas singularidades.

Apesar de os inúmeros depoimentos dos participantes desta pesquisa explicitarem compreensão das práticas necessárias a uma boa transição, ficou evidente que as redes de ensino pesquisadas enfrentam desafios com os processos de transição e a grande maioria dos educadores ainda se referem aos documentos oficiais de orientação curricular de forma acrítica, ou seja, parecem não perceber as enormes disputas epistêmicas que esses documentos trazem, principalmente a BNCC, quando orientam sobre as concepções de ensino e aprendizagem, as centralidades de conteúdos e desenhos curriculares que se diferenciam enormemente entre os dois segmentos de ensino. Com isso, ao naturalizar a transição orientada por essas concepções e práticas, os educadores naturalizam as rupturas que existem entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para além da referência acrítica às legislações educacionais e orientações curriculares sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, este trabalho também evidenciou que na prática a transição ainda é compreendida pelas escolas e seus educadores como dois espaços esporádicos: último conselho de classe e um momento da jornada pedagógica de início do ano para uma conversa rápida entre os professores dos dois segmentos educativos para compartilhamento do que sabem ou não as crianças sobre determinados conteúdos. O lugar da transição como espaço de articulação, mediação e negociação de ações cotidianas comuns e progressivas entre um segmento educativo e outro ainda não se constitui uma realidade concreta nos municípios pesquisados.

Parte desses desafios são explicitados pelos próprios participantes ao confessarem que, apesar de as redes de ensino garantirem uma cadeia distributiva de formação (ZEN, 2014), as discussões propostas nos encontros formativos sobre a necessária articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ainda acontecem de forma fragmentada e desarticulada, contribuindo, assim, para consolidar as discontinuidades e rupturas entre os dois segmentos.

Essa falta de articulação de programas de formação, bem como das práticas de ensino entre os ciclos educativos têm trazido consequências que legitimam perdas para as crianças e

suas infâncias, ou seja, são negadas a elas oportunidades de construir experiências atreladas às suas culturas e ou práticas sociais reais das quais têm direito.

A esse respeito, os dados desta investigação evidenciaram que, no dizer dos seus participantes, em algumas situações, o brincar no Ensino Fundamental é negado como direito e, em outras, é utilizado como estratégia para ensinar conteúdos meramente escolares. Além disso, também ficou explícita a diferença abrupta na concepção de alfabetização entre os dois segmentos de ensino, sendo no Ensino Fundamental muito mais atrelada à construção do sistema de escrita do que à participação em diferentes práticas sociais de leitura e escrita. Na Educação Infantil, ainda ficou evidente a dúvida dos educadores sobre como se situa a alfabetização nesse segmento, principalmente, pela cobrança excessiva das famílias por sua consolidação.

Face ao exposto, ficam explícitos os desafios de elaborar uma proposta pedagógica que, de fato, rompa com as polaridades de cada segmento e considere as experiências culturais das crianças. Portanto, queremos chamar, mais uma vez, a atenção de que, embora a responsabilidade didático-pedagógica pelos processos de uma transição mais consistente seja das instituições escolares e seus educadores, isso não significa que essa responsabilidade recaia único e exclusivamente sobre elas.

Por essa compreensão, para que haja melhores condições de se garantir uma transição mais consistente, com mais continuidades e menos rupturas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, consideramos necessário cobrar por responsabilidades sistêmicas, como a revisão dos documentos curriculares, a qualificação das políticas públicas de formação de professores e a articulação com as instituições parceiras.

Neste trabalho também revisitamos o conceito de transição, ampliando a reflexão acerca da passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dessa forma, pretendemos com esta pesquisa dar maior visibilidade à transição, com o intuito de transformá-la em objeto de discussão nas políticas de formação continuada de professores.

É preciso esclarecer que este trabalho se limitou a ouvir educadores, em virtude do tempo disponível para a pesquisa. Assim, os achados apresentados, refletidos e comentados se deram pelos dados produzidos única e exclusivamente a partir dessas narrativas. Sugere-se que estudos posteriores sejam realizados nessas redes sobre a temática da transição, tanto pela perspectiva da sala de aula, ou seja, da prática dos educadores, quanto pela visão das próprias crianças, já que nem sempre o que pensam ou dizem os educadores correspondem ao pensar e ao dizer das crianças sobre o mesmo fenômeno.

Outra lacuna evidenciada neste estudo e que merece uma nova investigação tem a ver com a compreensão dos aspectos que impossibilitam os educadores de realizar, na prática, boas transições, já que eles demonstraram um amplo conhecimento teórico a respeito desse objeto.

Por fim, reafirmamos a necessidade de as instituições escolares, em parceria com os entes federados e os parceiros institucionais, garantir uma boa articulação de seus currículos e, assim, assegurar bons processos de transição entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, de forma que o brincar, a alfabetização e outras linguagens da infância sejam, verdadeiramente, consideradas e respeitadas nestas duas etapas educativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. S.; SOARES, L. F.; ZEN, G. C. Sociologia da Infância no Período de 2004 a 2012: algumas contribuições para a Educação Infantil. *In*: BASTOS, L. M. (org.). **Temas Essenciais na Educação Infantil**. Salvador: EDUFBA, 2022, v. 2, p. 55-74.
- ALONSO, R. J. S. **Significações constituídas por professoras(es) acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. 2020. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23720>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- ARANHA, M. L. de. **A filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3052096&forceview=1>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- AUGUSTO, S. de. **O que as crianças precisam aprender na Educação Infantil?** You Tube, 28 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3rWsZtBNwMY>. Acesso em: 20 out. 2022.
- AUGUSTO, S. **Os caminhos da experiência infantil na transição para o Ensino Fundamental**. Produzido por: Secretaria Municipal de Ensino de Curaçá/BA e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Seabra: ICEP, 2020. 1 vídeo (7min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFFP8tnMXsM>. Acesso em: 16 maio 2022.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300020>. Acesso: 10 out. 2021.
- BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. *et al.* **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BICUDO, M. A. V. Contribuição da Fenomenologia para a educação. *In*: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (org.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da educação**. São Paulo: Olho D'água, 1999. p. 11-51.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2022]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul., 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 10 mar. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de Educação Básica. **Política Nacional de Educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 02 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso: 02 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 21 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 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, p. 18, 17 dez. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192Acesso: 10 mar. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BROUGÈRE, G. O aprendizado do brincar. (Entrevista concedida à revista Nova Escola). Ronaldo Nunes. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 230, mar. 2010. Disponível em <https://colegionotredame.g12.br/entrevista-com-gilles-brougere-sobre-o-aprendizado-do-brincar/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

CANDA, C. N.; SOARES, L. da F.; ZEN, G. C. Vozes, sentidos e experiências na extensão universitária: o que dizem as crianças sobre o brincar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 415-435, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4375>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CARMO, D. de L do. “Eles ainda são crianças”. **A transição das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental no Colégio Pedro II**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dDebora%20de%20Lima%20do%20Carmo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

CARVALHO, A. P. T.; BATISTA, P. B. S. Um olhar sobre a criança e seu direito ao acesso à linguagem escrita na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, 2017. Disponível em: <http://pensaraeducacao.com.br/reducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/05/6-UM-OLHAR-SOBRE-A-CRIANÇA-E-SEU-DIREITO-AO-ACESSO-À-LINGUAGEM-ESCRITA-NA-EDUCAÇÃO-INFANTIL.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. *In*: BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. *et al.* **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DESLANDES, S. F.; GOMES, Romeu.; MINAYO, Maria. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DESLANDES, S. F. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 61-77.

DOMINGUINI, L.; SILVA, I. B. da. Obstáculos à construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5, 2010, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2010, p. 1-15. Disponível em:

https://www.ucs.br/ucs/tplcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico10/OBSTACULOS%20A%20CONSTRUCAO%20DO%20ESPIRITO%20CIENTIFICO.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESCOBAR, A. De las rupturas epistemológicas. Una mirada desde la experiencia. **Warisata: Revista de Educación**, Bolívia, v. 1, n. 1, p. 51-66, jan./abr. 2019. Disponível: <https://revistawarisata.org/index.php/warisata/>. Acesso em: 21 abr. 2022.

FAGUNDES, C. V. Transição Ensino Médio–Educação Superior: Qualidade No Processo Educativo. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 62-73, jul. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11212>. Acesso em: 15 out. 2022.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Míni Aurélio**: O dicionário da língua portuguesa. 8 ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FURLANETTO, E. C.; MEDEIROS, A. S.; BIASOLI, K. A. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental narrada pelas crianças. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.066.ds13>. Acesso em: 12 jul. 2021.

FURLANETTO, E. C.; PASSAGI, M. da C.; BIASOLI, K. A. Infâncias, crianças e narrativas da escola. Curitiba: CRV, 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **El alumno como invención**. Madrid: Morata, 2003.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teoria, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de; SANTOS, A. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 10 set. 2022.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In: BRASIL*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a

inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022. p. 13-24.

KREMER, C; BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis e aprendizagens das crianças pequenas na pré-escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 498-514, nov. 2021. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53442>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LARROSA, J. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção educação: Experiência e Sentido).

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas uma abordagem a partir da experiência interna**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlosluckesi-1.html>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACIEL, F. I. P.; SILVA, I. C. A. F. Cartilhas de alfabetização e nacionalismo. *In*: PERES, E.; TAMBARA, E. (org.). **Livros escolares e ensino da leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX-XX)**. Pelotas: Editora Seiva, 2003. p. 27-51.

MERLI, A. de A. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. 205 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-27082021-120807/pt-br.php>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. *In*: MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011, p. 157–173. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/53gd8ZjdNP6JZFnwZDrNjPJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

NASCIMENTO, A.; SOUZA, N. M; ZEN, G. C. Propósitos comunicativos nas atividades remotas: sentidos do lúdico na alfabetização. *In*: ENCONTRO NACIONAL E ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E LUDICIDADE, 9, 2021, Salvador. **Anais**

eletrônicos [...]. Salvador: UFBA, 2021. p. 228-233. Disponível em: <https://enelud2020.eventize.com.br/>. Acesso em: 05 set. 2022.

NOIS, L. J. de. **O brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma análise das narrativas de crianças**. 2021. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14669/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Let%20adcia%20Joia%20de%20Nois.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 mar. 2022.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A História da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art0533.pdf>. Acesso em: 10 out. de 2022.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio "cuidar-educar" e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 27, p 71-100, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43127>. Acesso em: 05 abr. 2022.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: uma abordagem histórico-cultural. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n. 26, p. 109-103, jun. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9168707-A-ludicidade-na-educacao-infantil-uma-abordagem-historico-cultural-1.html>. Acesso em: 02 out. 2022.

REIS, N. Diariamente. *In*: MONTE, M. **Mais**. Rio de Janeiro: Skyline, & Criative, 1991. Álbum, faixa 9.

ROJO, R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

COROMINAS ROVIRA, E.; BARADO ISÚS, S. Transiciones y Orientación. **Revista de Investigación Educativa**. Barcelona, v.16, n. 2, p. 156, 1998. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=91507>. Acesso em: 20 set. 2022.

SANTOS, M. P. dos. Alfabetização escolar no Brasil das décadas de 1970 e 1980: conceituação, historicização e processos metodológicos. **Professor News**, 2014. Disponível em: <https://www.professornews.com.br/component/content/article?id=5699:alfabetizacao-escolar-no-brasil-das-de>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SARMENTO, M. J. A Reinvenção do Ofício de Criança e Aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, set./dez. 2011, p. 581-602. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277093553_A_REINVENCAO_DO_OFICIO_DE_CRIANCA_E_DE_ALUNO. Acesso em: 21 out. 2022.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, ano 1, n. 1, jul. 2009, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 05. nov. 2022.

SAVELI, E. D. L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 51–59, fev. 2012. Disponível em: [http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/690/ARTIGO_Educa% c3% a7% c3% a3oInfanciaBrasil.pdf?sequence=1](http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/690/ARTIGO_Educa%c3%a7%c3%a3oInfanciaBrasil.pdf?sequence=1). Acesso em: 21 ago. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777–796, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

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

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, G. O brinquedo como objeto cultural. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 5, n. 15, p. 39-41, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/15353345/O_Brinquedocomoobjetocultural. Acesso em: 10 set. 2022.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na Escola Primária**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

ZEN, G. C. **A formação continuada como um processo experiencial**: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim. 2014. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/15443>. Acesso em: 15 out. 2022.

ZEN, G.; MOLINARI, M. C.; NASCIMENTO, A. C. As práticas cotidianas de leitura e escrita na escola como um direito da infância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.16, n.41, p.255-277, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7263>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ZEN, G; GOUVEIA, B. (coord.). **Formação, rotina e práticas na Educação Infantil. Série Educar em rede.** Seabra: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019.

APÊNDICE A – Modelo de Termo de Anuência ao Diretor da FACED/UFBA



**Universidade Federal
da Bahia Faculdade
de Educação**



Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE
Mestrado em Educação

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador -
Bahia - BrasilFone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 /
7262 | FAX: 3283 7263

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE

Eu, **Roberto Sidnei Alves Macedo**, matrícula 2198885, Diretor da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, estou ciente e autorizo o pesquisador Noé Matias de Souza a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares” o qual será executado em consonância com as Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 19 de abril de 2022.

Roberto Sidnei Alves Macedo
Faculdade de Educação - UFBA
Diretor
Matricula SIAPE Nº 2198885

Diretor da Faculdade de Educação – FACED/UFBA

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Carta-convite
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
Resolução nº 466/2012 e Resolução nº 510/2016, Conselho Nacional de Saúde

Caro (a) Educador(a)

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares”, proposta no âmbito do Mestrado Acadêmico oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo deste estudo consiste em analisar criticamente como os professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos compreendem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental. A principal contribuição da pesquisa consiste na ampliação do debate em torno da urgente necessidade de assegurar práticas pedagógicas que possam garantir uma transição mais tranquila e profícua entre os dois segmentos.

Os profissionais vinculados às redes municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares serão convidados a participar da pesquisa que está organizada em três etapas. A primeira, diz respeito à aplicação de um questionário virtual via *Google Forms*, com um total de 21 questões (objetivas e subjetivas) que versam sobre dados pessoais, profissionais e impressões sobre o tema em estudo. Nessa etapa, todos os professores, coordenadores pedagógicos, supervisores técnicos e diretores pedagógicos, responsáveis pelas turmas de 5 anos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal, serão convidados a responder ao questionário. O prazo para preenchimento do questionário será de quinze dias, contados a partir da data de envio do link pelo pesquisador. A segunda etapa, consiste em dois grupos focais, a ser realizado de forma presencial em cada um dos três municípios envolvidos, com o tempo estimado de 90 a 120 minutos cada um. Nestes encontros os participantes da pesquisa serão convidados a refletir e debater os dissensos identificados na primeira etapa. O primeiro grupo focal se constituirá de 3 professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil e 3 professores de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo, será formado por 2 coordenadores pedagógicos do grupo de 5 anos – Educação Infantil e de 2 coordenadores pedagógicos de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Na terceira e última etapa, será realizada uma entrevista presencial de aproximadamente 120 minutos, com membros de equipes técnicas de

cada rede municipal envolvida, mais especificamente, com o(a) diretor(a) pedagógico(a), o(a) supervisor(a) técnico(a) da Educação Infantil e com o(a) supervisor(a) técnico(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em cada um dos municípios participantes.

A pesquisa conta com duas etapas presenciais e como ainda estamos em contexto pandêmico do Covid-19, todos os cuidados de biossegurança à saúde e o bem-estar dos participantes serão assegurados pelo pesquisador, a saber: garantia de no mínimo 2m (dois metros) de espaçamento entre uma cadeira e outra; a solicitação/obrigatoriedade do uso de máscara por todos; o uso de álcool em gel e o não compartilhamento de objetos durante os encontros.

A participação do(a) educador(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele/ela trabalha. Tudo foi planejado para garantir um ambiente agradável durante o grupo focal e a entrevista. O pesquisador esclarecerá aos participantes, antes da do início das entrevistas, os objetivos e etapas desta pesquisa de forma cuidadosa. As entrevistas, serão coletivas e realizadas em uma escola da rede municipal ou em um espaço da Secretaria de Educação, em um local reservado e confortável, garantindo a privacidade e a tranquilidade de cada participante.

O único risco que o(a) participante poderá sofrer com a realização da entrevista/grupo focal, consiste na sensação de desconforto, insegurança ou exposição diante do pesquisador e dos demais colegas de profissão. Por este motivo, serão tomados os cuidados descritos acima. Entretanto, se mesmo assim o(a) participante sentir qualquer dificuldade com a proposta apresentada pelo pesquisador, poderá solicitar a sua interrupção. Os educadores que se recusarem a participar, seja qual for o motivo, serão dispensadas da atividade, sem nenhum prejuízo.

As entrevistas serão gravadas em áudio para posterior análise dos dados. Entretanto, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora do projeto terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados da pesquisa o nome do participante não será divulgado e serão tomados todos os cuidados para que não sejam realizadas referências a nomes e situações que possam expor a sua identidade. A participação do educador é voluntária. Não será cobrado nada e não haverá gastos decorrentes de sua participação. Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações. Qualquer dúvida, favor entrar em contato com o professor Noé Matias de Souza, pesquisador responsável por esta pesquisa, através do telefone (75) 999973612 ou e-mail

coordnoe@gmail.com ou ainda com a orientadora dessa pesquisa, a professora Dr^a. Giovana Cristina Zen, via e-mail giovanacristinazen@gmail.com. Além disso, em caso de alguma ocorrência, o participante dessa pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da UFBA, através do telefone (71)3283-7615, e-mail cepee.ufba@ufba.br ou na Rua Augusto Viana S/N 3º Andar, Canela, Salvador/BA.

Esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido terá suas páginas rubricadas pelo pesquisador principal e será assinado em duas vias, das quais uma ficará com o participante e a outra com pesquisador principal.

Eu,----- (nome do participante da pesquisa), portador do RG nº:-----, confirmo que os objetivos e a forma de participação na pesquisa **“A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares”** foram devidamente apresentados e explicados pelo Professor Noé Matias de Souza, pesquisador responsável. Eu li e compreendi este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, portanto, concordo em participar como voluntário desta pesquisa.

Local e data:-----, -----, ----- de 2022.

(Assinatura Participante da Pesquisa)

Eu, obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do participante para a participação na pesquisa “A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares”, vinculada ao Mestrado Acadêmico oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Local e data:-----, -----, ----- de 2022.

Noé Matias de Souza
(Pesquisador Responsável)

APÊNDICE C – Modelo de Questionário Online

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE IRAQUARA, SEABRA E SOUTO SOARES

Este questionário faz parte do projeto de pesquisa "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares" e é destinado aos profissionais que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Solicitamos que todas as perguntas sejam respondidas. Ao final, se você tiver alguma dúvida, reclamação ou sugestão, pode escrevê-la no item "Comentários sobre a pesquisa". Após o preenchimento, clique em "Enviar" para confirmar sua resposta ao questionário.

Agradecemos a sua participação.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: "A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares", proposta no âmbito do Mestrado Acadêmico oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo deste estudo consiste em analisar criticamente como os professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos compreendem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental. A principal contribuição da pesquisa consiste na ampliação do debate em torno da urgente necessidade de assegurar práticas pedagógicas que possam garantir uma transição mais tranquila e profícua entre os dois segmentos. Os profissionais vinculados às redes municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares serão convidados a participar da pesquisa que está organizada em três etapas. A primeira, diz respeito à realização deste questionário virtual via (*Google Forms*) com um total de 21 questões (objetivas e subjetivas) que versam sobre dados pessoais, profissionais e de impressões sobre o tema em estudo. Nessa etapa, todos os professores, coordenadores pedagógicos, supervisores técnicos e diretores pedagógicos, responsáveis pelas turmas de 5 anos da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental na rede municipal, serão convidados a responder ao questionário. O prazo para preenchimento do questionário será de quinze dias, contados a partir da data de envio do link pelo pesquisador. A segunda etapa, consiste em dois grupos focais, a serem realizados de forma presencial em cada um dos três

municípios envolvidos, com o tempo estimado de 90 a 120 minutos cada um. Nestes encontros os participantes da pesquisa serão convidados a refletir e debater os dissensos identificados na primeira etapa. O primeiro grupo focal se constituirá de 3 professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil e 3 professores de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo, será formado por 2 coordenadores pedagógicos do grupo de 5 anos – Educação Infantil e de 2 coordenadores pedagógicos de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Na terceira e última etapa, será realizada uma entrevista presencial de aproximadamente 120 minutos, com membros de equipes técnicas de cada rede municipal envolvida, mas especificamente, com o(a) diretor(a) pedagógico(a), o(a) supervisor(a) técnico(a) da Educação Infantil e com o(a) supervisor(a) técnico(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, em cada um dos municípios participantes. A pesquisa conta com duas etapas presenciais e como ainda estamos em contexto pandêmico do Covid-19, todos os cuidados de biossegurança à saúde e o bem-estar dos participantes serão assegurados pelo pesquisador. O preenchimento desse questionário leva em torno de 30 minutos e todas as informações fornecidas/oferecidas serão estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora do projeto terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados da pesquisa o nome do sujeito participante não será divulgado e serão tomados todos os cuidados para que não sejam realizadas referências a nomes e situações que possam expor a sua identidade. Neste questionário não há necessidade de realizar qualquer identificação pessoal ou da instituição em que atua. Os participantes da pesquisa podem desistir da pesquisa a qualquer momento. Para maiores esclarecimentos os participantes podem entrar em contato com o Prof. Noé Matias de Souza, pesquisador responsável da pesquisa, através do e-mail coordnoe@gmail.com ou ainda com a orientadora desta pesquisa a professora Dr^a. Giovana Cristina Zen (FACED/UFBA) via e-mail giovanacristinazen@gmail.com. Se você concorda em participar, assinale a opção "sim".

- () Sim, eu concordo;
() Não, eu não concordo;

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. O município no qual atuo profissionalmente é.

- a) () Iraquara – BA;
b) () Seabra – BA;
c) () Souto Soares – BA;

2. Na educação, você atua como.

- a) () Professor(a) do último ano da Educação Infantil;
b) () Professor(a) do 1º Ano do Ensino Fundamental;
c) () Coordenador(a) Pedagógico (a) do grupo de 5 anos - Educação Infantil;

- d) () Coordenador(a) Pedagógico(a) do 1º Ano do Ensino Fundamental;
- e) () Supervisor(a) Técnico(a) da Educação Infantil;
- f) () Supervisor(a) Técnico(a) do Ensino Fundamental - Anos Iniciais;
- g) () Diretor(a) Pedagógico(a);

3. Contando com este ano letivo, há quanto tempo atua nessa função?

- a) () 1-3;
- b) () 4-5;
- c) () 6-9;
- d) () 10-14;
- e) () 15-20;
- f) () Mais de 20;

4. Você se identifica...

- a) () Feminino;
- b) () Masculino;
- c) () Não binário;
- d) () Outro;

5. Que idade tem?

- a) () 20-25;
- b) () 25-29;
- c) () 30-39;
- d) () 40-49;
- e) () 50-59;
- f) () 60 ou mais;

6. Regime de trabalho.

- a) () 20 h;
- b) () 40 h;
- c) () Outro;

7. Forma de ingresso ao trabalho na educação.

- a) () Concurso público;
- b) () Contrato temporário;
- c) () Outro;

8. Forma de ingresso na função exercida atualmente.

- a) () Concurso público;
- b) () Nomeação (indicação política);
- c) () Outras;

9. Indique o curso da sua maior formação inicial.

- a) () Magistério;
- b) () Pedagogia;
- c) () Letras;
- d) () Outros;

10. Atualmente, o seu maior nível de escolaridade é.

- a) () Ensino Médio Concluído;

- b) () Graduação Incompleta;
- c) () Graduação Concluída;
- d) () Especialização;
- e) () Mestrado;
- f) () Doutorado;

11. A (s) instituição(ões) em que você trabalha se localiza(m).

- a) () Na Sede;
- b) () Na Zona Rural;
- c) () Parte na Sede e parte na Zona Rural;

12. Você participa ou já participou de formação continuada relacionada à função que exerce?

- a) () Sim, participo em todas que são oferecidas.
- b) () Sim, participo apenas de algumas das que são oferecidas.
- c) () Já participei, mas atualmente, não participo.
- d) () Nunca participei, mas tenho interesse em participar.
- e) () Nunca participei e não tenho interesse em participar.

IMPRESSÕES SOBRE O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM SUA REDE

13. Você acha que a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é um tema importante?

- a) () Sim;
- b) () Não;

13.1. Justifique a sua resposta, assinalada em "sim" ou "não" sobre a questão de número 13.

14. Quem são os responsáveis pela transição entre a Educação Infantil e o Ensino fundamental? Indique o grau de responsabilidade de cada um.

Observação: atribua as sentenças a seguir para a cada grupo (Nenhuma responsabilidade), (Pouca responsabilidade); (Muita responsabilidade)

- a) Família; _____;
- b) Prof Grupo 5 Ed Infantil; _____;
- c) Prof 1o ano; _____;
- d) Funcionários da escola; _____;
- e) Coord Ped Ed Infantil; _____;
- f) Coord Ped Anos Iniciais; _____;
- g) Sup Técnico Ed Infantil; _____;
- h) Sup Técnico Anos Iniciais; _____;
- i) Diretor Pedagógico; _____;

15. Você considera necessário que as instituições educativas planejem e executem processos de transição das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

- a) () Sim;
- b) () Não;

15.1. Justifique a sua resposta, assinalada em "sim" ou "não" sobre a questão de número 15.

16. Quais as maiores dificuldades enfrentadas por você em conjunto com a(s) escola(s) para se fazer uma boa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

17. Em suas observações, quais sentimentos ou expectativas às crianças do último ano da Educação Infantil têm em relação ao ingresso ao 1º Ano do Ensino Fundamental?

18. O seu município garante formações continuada para coordenadores e professores com foco no planejamento, encaminhamento e acompanhamento dos processos de transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental?

- a) () Sim;
b) () Parcialmente;
c) () Não;

18.1. Justifique a sua resposta, assinalada em "sim", "parcialmente" ou "não" sobre a questão de número 18.

19. Na sua rede, você afirma ou acredita que o currículo definido para o 1º Ano do Ensino Fundamental garanta situações que considera às especificidades do ser criança e das infâncias?

- a) () Sim;
b) () Parcialmente;
c) () Não;
d) () Não sei informar;

19.1. Se na alternativa 19, você assinalou "sim" ou "parcial" comente quais situações são mais evidentes. Se marcou em "não" ou "não sei informar", escreva a sua sensação de não existir a definição das especificidades do ser criança e das infâncias no currículo do 1º Ano do Ensino Fundamental.

20. Você considera que deva haver semelhanças e diferenças entre o currículo do último ano da Educação Infantil e o do 1º Ano do Ensino Fundamental?

- a) () Sim;
b) () Não;

20.1. Justifique a sua resposta, assinalada em "sim" ou "não" sobre a questão de número 20.

21. Na sua visão, qual tem sido o(s) principal(is) foco(s) do trabalho com as crianças que ingressam o 1º Ano do Ensino Fundamental? Qual a sua posição sobre isso?

COMENTÁRIOS SOBRE A PESQUISA
Espaço para dúvidas, reclamações ou sugestões.

APÊNCIDE D – Modelo de Questões de Intervenções para Realização dos Grupos Focais

1ª PROBLEMATIZAÇÃO

Vou retomar a uma das questões feitas na primeira etapa dessa pesquisa – **Para vocês, a transição é um tema importante? Por quê? (realizar outras problematizações a partir das respostas dadas).**

2ª PROBLEMATIZAÇÃO – sobre a reflexão: a transição não é apenas da criança, mas de outros atores educacionais

Durante a análise das respostas dadas às questões da primeira etapa desta pesquisa, alguns participantes chamaram a atenção para que *“a transição não é uma questão que passa apenas pelas crianças, mas por todos os demais atores envolvidos com essa passagem”*. Gostaria de ouvir mais sobre essa discussão, ou seja, **o que vocês pensam sobre essa questão?**

3ª PROBLEMATIZAÇÃO – Sobre ensino no 1º Ano do Ensino Fundamental

Quando questionado sobre a importância ou não do tema da transição, a grande maioria dos participantes afirmaram de forma enfática tal importância e justificaram das seguintes formas: a infância e o brincar precisam ser respeitados no 1º ano do ensino Fundamental; nesse segmento os estudantes continuam sendo crianças etc. Porém, ao analisar a questão – *Qual tem sido o foco do trabalho com as crianças que ingressam às turmas do 1º Ano do E.F*, 90% dos participantes afirmam que é a “alfabetização; atividades de alfabetização”.

O que vocês acham dessa diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Por que isso acontece?

4ª PROBLEMATIZAÇÃO – sobre concepção de infância(s), criança, currículo/ ensino

Ao relatar sobre os maiores desafios enfrentados para se fazer uma boa transição, a grande maioria dos participantes trouxeram entre muitos deles, quatro que mais sobressaíram:

1. *pouco conhecimento em relação à concepção de infância;*
2. *a questão do tempo de planejamentos articulados;*
3. *o lugar da prioridade quando se tem mais de um segmento na escola, ou seja, a educação infantil e as infâncias nunca são vistas como prioridade;*
4. *a questão dos espaços físicos das escolas do ensino fundamental que quase nunca são pensados que forma que respeitem e potencializem as brincadeiras, seus repertórios de saberes nem suas narrativas e linguagens infantis.*

QUESTÃO CENTRAL:

Entre esses desafios, quais vocês acham que de fato são os que mais comprometem as condições para uma transição adequada entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Por quê?

5ª PROBLEMATIZAÇÃO – sobre expectativas e sentimentos das crianças em relação ao ingresso no Ensino Fundamental

Em relação às expectativas e sentimentos das crianças do último ano da Educação Infantil sobre o seu ingresso no 1º Ano do Ensino Fundamental, muitos dos participantes trouxeram que curiosidade, medo e desejo se inter cruzam o tempo inteiro por meio da fala e expressões das crianças. **Poderiam falar mais dessas expectativas e sentimentos compartilhados pelas crianças? Para vocês, qual o lugar de importância dessas expectativas e sentimentos externados pelas crianças, nos planejamentos das escolas de educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais?**

6ª PROBLEMATIZAÇÃO – Sobre o brincar e sua relação entre os dois segmentos de ensino

Durante a análise das respostas dadas às questões da 1ª etapa desta pesquisa, foi possível observar a preocupação de quase todas/todos os educadores participantes, de que a brincadeira, assim como na Educação Infantil precisa fazer parte sistematicamente da rotina das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental e defendem que esse brincar assegura- o respeito às crianças e suas infâncias. A partir dessa defesa, gostaria de entender melhor – **Na visão de vocês, qual o lugar de importância do brincar para as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Há semelhanças e diferenças do brincar pelas crianças nesses dois segmentos? Se sim, quais? Se não, por quê?**

7ª PROBLEMATIZAÇÃO – Sobre o papel da família na transição das crianças entre os segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental

Sobre as respostas dadas à questão – “Quem são os responsáveis pela transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental”, me chamou muito a atenção a seguinte situação: apareceram 6 (seis) respostas afirmando de que a família não tem responsabilidade nessa transição. **Para vocês, por que na visão desses educadores, a família não teria essa responsabilidade? Perguntado de outra forma, como eles entendem a família em relação à transição?**

8ª PROBLEMATIZAÇÃO – sobre situações de ensino que respeitam infância(s)

- a) Quando analisado as respostas dadas, à questão: **NA SUA REDE O CURRÍCULO DO 1º ANO ATENDE O SER CRIANÇA E AS ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA?** Em média 60% dos participantes vão afirmar que sim, mas fazem a seguinte ressalva: no currículo sim, mas na prática muitas vezes, essas especificidades não são respeitadas. Ampliam ainda, que são respeitadas as especificidades da infância ao trabalhar com leituras, contação de histórias e o brincar. Para uma melhor compreensão das respostas dada a esta questão, **na visão de vocês, que outros tipos de situações de ensino respeitariam as crianças e suas infâncias quando trabalhadas nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental?**
- b) Quando questionado sobre a garantia de bons planejamentos para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos municípios pesquisados, observa-se que a maioria dos participantes dessa pesquisa, (re)apontaram de forma enfática a necessidade de se planejar ações pedagógicas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental... Algumas das respostas chamam a atenção para que este planejamento seja uma ação conjunta entre escolas e que vai além do planejamento pedagógico. Dizem que é preciso considerar também o planejamento de políticas públicas e, que, portanto, essa é uma responsabilidade que começa pela Secretaria Municipal de Educação e se prolonga para todos na escola. **Na visão de vocês, a quem de fato deve ser atribuída a responsabilidade pelo planejamento da transição entre os dois segmentos?**
- c) A maioria das respostas dadas nesta pesquisa, considera necessário observar o que dizem/orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNE's, 2010/2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para que se garanta a continuidade das aprendizagens das crianças ingressas no Ensino Fundamental, bem como o respeito às infâncias. **Na visão de vocês, as orientações dadas pelos documentos oficiais do MEC, sobre a organização curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a exemplo da BNCC são coerentes e suficientes para que se garanta a continuidade das aprendizagens e o respeito às infâncias? Se sim, de que forma? Se não, quais seriam as críticas?**

9ª PROBLEMATIZAÇÃO – sobre formação continuada para a transição

A maioria dos educadores vai dizer que existem alguns espaços de formação e planejamento de forma bem pontuais. Afirma que não existe uma política de formação continuada sobre a transição e que, portanto, na visão de 100% dos participantes este é um tema importante e urgente de ser garantido.

- a) A partir dessa informação, **na visão de vocês, por que ainda é tão difícil garantir de forma continuada bons espaços de formação e planejamento para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos municípios pesquisados, já que 100% dos participantes reconhecem essa importância e afirmam ser essa uma ação formativa e pedagógica importante e necessária? *Quais as consequências para as crianças do último ano da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental quando não são garantidas políticas de formação continuada e bons planejamentos sobre a temática da transição nas escolas desses dois segmentos?***
- b) A maioria dos participantes desta pesquisa (re)afirma que de forma geral não existe formação continuada para a discussão dos processos de transição das crianças entre os segmentos de educação Infantil e Ensino Fundamental ao longo do ano. Pelas respostas dadas, pode-se compreender que, existem mais encontros pontuais no início do ano letivo, em espaços de jornadas pedagógicas em que são orientados a leitura de relatórios com as recomendações feitas sobre as crianças da E.I de forma que o (a) professor (a) do 1º ano do E.F considere tais recomendações. **Diante desse contexto, pode-se afirmar que essa é uma condição suficiente oferecida pelas escolas para que se faça uma boa transição? Que reflexões podemos construir a partir desse diálogo?**

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/EEUFBA

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem os professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas de Iraquara, Seabra e Souto Soares

Pesquisador: NOE MATIAS DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58473322.2.0000.5531

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.478.348

Apresentação do Projeto:

Trata-se de segunda versão de protocolo de pesquisa que abordará a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A pesquisa "tem como principal objetivo analisar criticamente como os professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos compreendem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para tanto, será realizada uma pesquisa exploratória com 39 educadores vinculados às redes públicas de ensino dos municípios de Iraquara, Seabra e Souto Soares, localizados no Território da Chapada Diamantina, no Estado da Bahia. Os dados serão produzidos mediante aplicação de questionário online, grupos focais e entrevistas. Os relatos serão analisados a partir das contribuições de Corsaro, Sarmiento, Barbosa e Kramer, entre outros. Espera-se que a realização da pesquisa contribua com a ampliação do debate em torno da urgente necessidade de assegurar práticas pedagógicas que possam garantir uma transição mais tranquila e profícua entre os dois segmentos de ensino."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

"Analisar criticamente como os professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

anos compreendem a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental."

Objetivo Secundário:

"Analisar documentos oficiais para identificar as diferenças epistemológicas existentes nas políticas curriculares entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;

Analisar a pertinência das orientações veiculadas nos documentos curriculares para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;

Identificar nos relatos de professores e coordenadores pedagógicos dos grupos de 5 e 6 anos das redes de Iraquara, Seabra e Souto Soares a(s) concepção(ões) que sustenta(m) as práticas pedagógicas efetivadas para a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;

Contribuir com o debate sobre a urgência de promover um alinhamento epistemológico entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental considerando as características próprias da Infância."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Esta pesquisa não apresenta riscos físicos aos participantes. O único risco que o(a) participante poderá sofrer com a realização do questionário, da entrevista/grupo focal, consiste na sensação de desconforto, insegurança ou exposição diante do pesquisador e dos demais colegas de profissão. Por este motivo, serão tomados os cuidados cabíveis. Entretanto, se mesmo assim o(a) participante sentir qualquer dificuldade com a proposta

apresentada pelo pesquisador, poderá solicitar a sua interrupção. Os educadores que se recusarem a participar, seja qual for o motivo, serão dispensadas da atividade, sem nenhum prejuízo. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele/ela trabalha. A pesquisa conta com duas etapas presenciais e como ainda estamos em contexto pandêmico do Covid-19, todos os cuidados de biossegurança à saúde e o bem-estar dos participantes serão assegurados pelo pesquisador, a saber: garantia de no mínimo 2m (dois metros) de espaçamento entre uma cadeira e outra; a solicitação/obrigatoriedade do uso de máscara por todos; o uso de álcool em gel e o não compartilhamento de objetos durante os encontros. Tudo foi planejado para garantir um ambiente agradável durante o grupo focal e a entrevista. O pesquisador esclarecerá aos participantes, antes do início das entrevistas, os objetivos e etapas desta pesquisa de forma cuidadosa. As entrevistas,

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

serão coletivas e realizadas em uma escola da rede municipal ou em um espaço da Secretaria de Educação, em um local reservado e confortável, garantindo a privacidade e a tranquilidade de cada participante. As entrevistas serão gravadas em áudio para posterior análise dos relatos. Entretanto, todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e o orientador do projeto terão conhecimento dos dados. Na publicação dos resultados da pesquisa, o nome do participante não será divulgado e serão tomados todos os cuidados

para que não sejam realizadas referências a nomes e situações que possam expor a sua identidade. A participação do educador é voluntária. Não será cobrado nada e não haverá gastos decorrentes de sua participação. Se houver algum dano decorrente da pesquisa, o participante será indenizado nos termos da Lei."

Benefícios:

"a) Realização de um seminário nos municípios pesquisados para socialização dos dados da pesquisa e participação em seminários de outros municípios.

b) Ampliação da discussão sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, do qual sou integrante, permitirá o desenvolvimento de várias ações acadêmicas conjuntas – participação em eventos acadêmicos, publicações.

c) Atualização de estudos referentes a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com publicação de artigos em revistas científicas, periódicos, capítulo de livro, o que ampliará com pesquisas atuais no campo da transição.

d) Publicação da dissertação no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como contribuição à construção de novas pesquisas científicas."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de segunda versão de projeto de pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. A pesquisa exploratória de natureza qualitativa tem como campo empírico escolas públicas de Educação Infantil e 1º Ano do Ensino Fundamental das redes municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares, cidades localizadas no

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

Território da Chapada Diamantina – Bahia. De acordo com pesquisador a pesquisa terá a colaboração de "um total de 39 participantes, sendo 13 (treze) deles de cada rede municipal. Os 13 participantes de cada município estão organizados em três grupos específicos a saber: no primeiro grupo são 3 (três) professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil, 3 (três) professores do grupo de 8 anos, ou seja, das turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental; no segundo grupo, 4 coordenadores pedagógicos, sendo 2 (dois) que coordenam turmas de 5 anos – Educação Infantil e 2 (dois) que coordenam as turmas de 1º Ano do ensino Fundamental e o terceiro e último grupo, são 3 membros de equipes técnicas, 1 (um) diretor pedagógico e dois supervisores técnicos, sendo 1 (um) de Educação Infantil e 1 (um) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A proposta da pesquisa foi organizada em três etapas. A primeira, diz respeito à realização de um questionário virtual via (Google Forms) com um total de 21 questões (objetivas e subjetivas) que versam sobre dados pessoais, profissionais e de impressões sobre o tema em estudo. Nessa etapa, todos os participantes da pesquisa serão convidados a responder ao questionário e terão um prazo de quinze para realizar essa atividade, contados a partir da data de envio do link pelo pesquisador. A segunda etapa, consiste na realização de dois grupos focais de forma presencial, com o tempo estimado de 90 a 120 minutos cada grupo, em que os participantes serão convidados a refletir e debater questões relacionadas ao tema da transição. O primeiro grupo focal se constituirá de 3 professores do grupo de 5 anos – Educação Infantil e 3 professores de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. O segundo grupo, será formado por 2 coordenadores pedagógicos do grupo de 5 anos – Educação Infantil e de 2 coordenadores pedagógicos de turmas do 1º Ano do Ensino Fundamental. Na terceira e última etapa, faremos uma entrevista presencialmente com um tempo definido de 120 minutos, com membros de equipes técnicas das redes municipais, mas especificamente, com o(a) diretor(a) pedagógico(a), o(a) supervisor(a) técnico(a) da Educação Infantil e com o(a) supervisor(a) técnico(a) do Ensino Fundamental – Anos Iniciais." A análise dos dados produzidos nesta pesquisa ocorrerá por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2009).

Número previsto de participantes: 39

Critério de Inclusão:

"Que os participantes sejam professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas que trabalham com crianças do último ano da Educação Infantil e do 1º Ano do Ensino Fundamental e em escolas públicas das redes municipais de Iraquara, Seabra e Souto Soares – Bahia."

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

Critério de Exclusão:

"Professores, coordenadores pedagógicos e membros de equipes técnicas que não sejam das redes municipais baianas de Iraquara, Seabra e Souto Soares e que não trabalhem com as crianças do grupo 5 (Educação Infantil) e do grupo 6 (1º Ano do Ensino Fundamental)."

Previsão de início da pesquisa: 08/08/2022;

Previsão de encerramento da pesquisa: 21/03/2023.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados 04 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil em sua segunda versão. Conforme solicitado no parecer consubstanciado 5.452.186, houve adequações nos documentos apresentados.

Recomendações:

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e ao ofício circular da CONEP: "Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual", de 24 de fevereiro de 2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939625.pdf	10/06/2022 21:35:25		Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador_e_da_equipe_executora.pdf	10/06/2022 21:29:49	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento_da_Pesquisa_Noe_Matias_de_Souza.pdf	10/06/2022 21:25:20	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	10/06/2022 21:24:07	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_execucao_do_projeto_atualizado.pdf	04/05/2022 11:33:44	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_de_Dissertacao_Noe_Matias_FACED_UFBA_2022.pdf	02/05/2022 15:42:53	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_pesquisador.pdf	02/05/2022 15:38:43	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Equipe_detalhada.pdf	02/05/2022 15:38:21	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Confidencialidade.pdf	02/05/2022 15:38:05	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Declaracao_de_anuencia.pdf	02/05/2022 15:32:17	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Outros	Carta_de_Encaminhamento.pdf	02/05/2022 15:31:26	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_TCLE.pdf	02/05/2022 15:19:04	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_de_Responsabilidade_e_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	02/05/2022 15:14:07	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	02/05/2022 15:11:20	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia_com_o_desenvolvimento_do_projeto_de_pesquisa.pdf	02/05/2022 15:10:15	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_Pesquisador_Noe_Matias_de_Souza.pdf	02/05/2022 15:09:40	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_institucional.pdf	02/05/2022 15:08:03	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Plataforma_Brasil_Noe_Matias_de_Souza.pdf	02/05/2022 14:50:24	NOE MATIAS DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canela CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.348

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Junho de 2022

Assinado por:
Anderson Reis de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela **CEP:** 41.110-060
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br